

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

FRANCISCA SILVA E SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE
ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL: UM
FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO**

CURITIBA

2026

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

FRANCISCA SILVA E SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ALUNOS
IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA
VISTA, RORAIMA, BRASIL: UM FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO**

CURITIBA

2026

FRANCISCA SILVA E SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ALUNOS
IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA
VISTA, RORAIMA, BRASIL: UM FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação - Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani

CURITIBA

2026

S586p Silva, Francisca Silva e
Práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de
alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do ensino
fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil: um
framework de intersecção / Francisca Silva e Silva. –
Curitiba, 2026.
265 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Prática de ensino. 2. Educação básica – Boa Vista
(RR). 3. Imigrantes. 4. Refugiados. 5. Tecnologia educacional.
6. Framework de intersecção. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 29 de abril de 2026, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: André Luiz Moscaleski Cavazzani (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER), Maria do Socorro Gonçalves Gabriel (Integrante Externo Titular - UTFPR), Luana Priscila Wunch (Integrante Externo Titular - UFAM), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER), Waldirene Sawozuk Bellardo (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Alceli Ribeiro Alves (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: "PANORAMA DAS PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO TRABALHO COM ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) EM BOA VISTA/RORAIMA/BRASIL", da doutoranda Francisca Silva e Silva. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

☒ (X) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

☐ () APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

☐ () REPROVADO(A).

Transformando
vidas por meio
da educação.

Clicksign 96805691-b4a0-4a45-9984-85df55bfb37

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Publicação, adequar à revisão ortográfica e normas ABNT, conforme sugestões da banca.

Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER)

Dra. Maria do Socorro Gonçalves Gabriel (Integrante Externo Titular - UTFPR)

Dra. Luana Priscila Wunch (Integrante Externo Titular - UFAM)

Dra. Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER)

Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER)

Dr. Alceli Ribeiro Alves (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER)

SSD000002 - Ata Defesa_DOUTORADO PPGENT_Francisca Silva e Silva.pdf

Documento número #96805691-b4a0-4a45-9984-85df55bfbb37

Hash do documento original (SHA256): d868c8deee3f41716896918b466acc8f2916349ce919b9d1ebb6ac333b3d3f55

Assinaturas

- ✓ **FRANCISCA SILVA E SILVA**
Assinou em 14 mai 2026 às 10:34:04
- ✓ **ANDRE LUIZ MOSCALESKI CAVAZZANI**
Assinou em 14 mai 2026 às 10:52:59
- ✓ **JOANA PAULIN ROMANOWSKI**
Assinou em 14 mai 2026 às 15:07:10
- ✓ **WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO**
Assinou em 14 mai 2026 às 11:05:09
- ✓ **Maria do Socorro Gonçalves Gabriel**
Assinou em 18 mai 2026 às 11:01:03
- ✓ **Luana Priscila Wunch**
Assinou em 14 mai 2026 às 17:50:28

Log

- 14 mai 2026, 10:28:51 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc criou este documento número 96805691-b4a0-4a45-9984-85df55bfbb37. Data limite para assinatura do documento: 08 de junho de 2026 (23:59). Finalização automática após a última assinatura: habilitada. Idioma: Português brasileiro.
- 14 mai 2026, 10:28:51 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: francisca_s9silva@hotmail.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo FRANCISCA SILVA E SILVA.

DEDICATÓRIA

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde, sabedoria, força e pelas bênçãos concedidas a mim e à minha família ao longo da nossa caminhada. Meu maior amor!

À minha amada mãe, Sônia Maria Silva e Silva, por ser a mulher mais guerreira que conheço, pela força, sabedoria e pelo amor incondicional à família.

À memória de meu pai, Francisco Leite da Silva, que infelizmente nos deixou tão cedo. Eterna saudade!

Aos meus amados irmãos: Flaviana, Flávio, Fabiana, Fábio, Francisco, Fernando e Fernanda por todo amor, cuidados, companheirismos e amizade. Amo vocês.

Aos meus amados sobrinhos, Sônia Giovanna e seu irmão Flávio Gabriel, pelos sorrisos, beijinhos, cheirinhos, abraços e por encherem nossa família de alegria.

Ao seu Almir por trilhar a caminhada junto com a nossa amada mãe Sônia Maria.

Aos meus cunhados Bruno, Géssica, Fabiele, Adria e Aline pelo carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela saúde minha e de minha família. Sou grata, em especial, pelo apoio e pelos cuidados ao longo da nossa caminhada. Dedico esta conquista à nossa família.

À professora Dra. Luana Priscila Wunsch, com quem iniciei a caminhada doutoral, agradeço pelas orientações, pelo carinho, respeito, apoio, sensibilidade e gentileza. Sou profundamente grata também pela valiosa indicação na qualificação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica.

Ao professor Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani, por ter aceitado ser meu atual orientador, agradeço pelo acolhimento, respeito, incentivo, sensibilidade, carinho e gentileza em todas as orientações. Sou profundamente grata por trilhar comigo essa intensa caminhada que é escrever uma tese e por acompanhar minha escrita acadêmica até o refinamento final deste trabalho.

À professora Dra. Joana Paulin Romanowski, do Centro Universitário Internacional (UNINTER), por participar da banca de qualificação e defesa. Sou grata também pelas aulas da disciplina de Seminário de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, que foram momentos de grande aprendizado.

À professora Dra. Maria do Socorro Gonçalves Gabriel, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), agradeço por participar da banca de qualificação e defesa. Sou grata pelas contribuições na qualificação, fundamentais para o refinamento do objeto de estudo desta tese.

À professora Dra. Waldirene Sawozouk Bellardo, do Centro Universitário Internacional (UNINTER), agradeço por participar da banca de qualificação e defesa. Sou grata por toda a contribuição na qualificação e por disponibilizar o parecer escrito, fundamental para a sistematização do debate teórico e analítico desta tese.

Ao Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves (Integrante Interno Suplente – PPGENT/UNINTER) pelo aceite em atuar como suplente.

À professora Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, agradeço por todo o acolhimento no programa e respeito ao longo das aulas do doutorado na disciplina de Educação a Distância.

Aos professores das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), Dr. Luís Fernando Lopes, Dr. Rodrigo Otavio dos Santos, o

decano da UNINTER, professor Dr. Alvino Moser, Dr. Cleber Cabral e o Dr. Luciano Frontino de Medeiros, agradeço por todas as aulas que contribuíram para ampliar minha formação acadêmica e para a construção do texto final desta tese.

Ao Centro Universitário Internacional (UNINTER) pela oferta de excelente Programa de Pós-Graduação - Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, que tem proporcionado uma formação de excelência aos novos doutores e contribuído para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Aos meus colegas de turma do Doutorado, agradeço pelo apoio e pelas contribuições nos debates acadêmicos: Cleber, Maria Aldinete, Marcos e, em especial, Scheila e Evelyn, pelo carinho e pela amizade.

À Dr. Sâmmya Adona, agradeço pela indicação do Programa de Doutorado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER e pela gentileza na disponibilidade de informações e materiais.

À Prefeitura de Boa Vista, Roraima, representada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio da Coordenação de Formação Continuada e da Coordenação de Censo Escolar. Agradeço pela autorização da pesquisa e pela disponibilidade dos dados do Censo Escolar. Obrigada pelo apoio.

Às duas escolas participantes da pesquisa, representadas pelos gestores escolares, pela coordenação pedagógica e pelos professores do 1º Ano do Ensino Fundamental, agradeço pelo aceite em participar da pesquisa. Obrigada pelas entrevistas, pela validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, pelo acolhimento e por compartilharem suas experiências no uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados.

As professoras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Dra. Marnilde de Farias e à Dra. Hellen Cris Rodrigues, agradeço pelas conversas e pela atenção sempre gentil.

À Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde iniciei em 2012 a minha jornada profissional e onde tenho me capacitado ao longo desse percurso. São 13 anos de muita dedicação ao trabalho, e aqui fiz amizades e experienciei os sabores e dissabores da vida profissional.

Ao professor Dr. Gilson de Souza Costa da Universidade Federal de Roraima (UFRR), pela amizade, respeito, torcida e por oportunizar a realização das etapas desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal de Roraima (UFRR) Consolata, Renata Cristina Macedo, Selmar, Franci, Dona Maria, Dhessyk, Jéssica, Cladeilson, Andréa, Flávia, Letícia, Suellem, Marli, Mayara Cardoso, Duenny, Elizângela, Tatianny, Letícia, professora Dra. Conceição, Prof. Dr. Renner Alves, Prof. Dr. Daniel e a professora Dra. Priscila, agradeço pela parceria no trabalho e pela torcida.

Aos colegas da Divisão de Acompanhamento Social e Psicopedagógico (DASP), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE/UFRR), Janiele, Camila, Thayane, Nádia, Renata Hirano, Arieche, Ana Lídia, Dona Rosane, Lúcio e Dona Rosa, agradeço pelo apoio e parceria no trabalho, torcida e pela amizade.

À minha querida amiga Brenda Rodrigues, agradeço por tudo, apoio, parceria, amizade, respeito, amor e carinho ao longo dos anos. Obrigada por todos os açaís, bilhetinhos, pelas risadas, pelas escutas, pelas orientações e por tornar a UFRR um lugar mais leve. Às amigas Caroline Casal e Mayara Lima, agradeço pelo carinho, pelos piqueniques e pela torcida.

À Elivânia, Marlucia e Edlamar, agradeço pela amizade, pelo carinho, pelo amor, pela torcida e pelos encontros sempre repletos de novidades e acompanhados de muitas risadas. Agradeço por tantos anos de convivência, amor e amizade.

À Renata Cristina Ramalho, obrigada pela amizade, pelo carinho, pelo amor, pelas risadas, pelas escutas e por partilharmos momentos tão especiais nas tardes de café.

À Maria Andreлина, a quem conheço desde curumim (criança, em Roraima), ainda na 1ª série do Ensino Fundamental, no final dos anos 1990. São quase 30 anos de amizade, carinho, amor e respeito. Obrigada pela torcida, escutas, pelos abraços, e pelas risadas.

À Waldenice, Arcleni, Ednair, Eloisa, Marinalva, Niciane e Rebeca, cuja amizade nasceu ainda nos tempos da Faculdade de Pedagogia e se estendeu para a vida. Obrigada pelo carinho, amor, respeito e torcida.

A todos os profissionais da Educação, que desenvolvem um trabalho comprometido e que lutam por uma educação de qualidade! Meus sinceros agradecimentos!

Obrigada Deus!

Obrigada Família!

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...].

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

RESUMO

Esta tese vincula-se ao Grupo de Pesquisa TEXERE: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias, na linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER). Caracteriza-se como pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos, para sistematizar o panorama migratório da população venezuelana migrante e refugiada no Brasil, com ênfase no estado de Roraima, onde a capital, Boa Vista, enfrenta desafios crescentes na ampliação da demanda por serviços públicos essenciais, com impacto direto sobre a Educação Básica. Teve como objetivo geral analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos migrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos migrantes e refugiados. Adotou-se o Estudo de Caso como método, e o corpus foi constituído por 23 entrevistas semiestruturadas com professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores de duas instituições da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista. A análise dos dados apoiou-se na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), e na análise lexical com o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Os resultados evidenciaram que, embora haja infraestrutura tecnológica disponível, seu uso como recurso de apoio ao ensino ainda é limitado, sobretudo pela barreira linguística e pela necessidade de formação docente específica para o trabalho com esses alunos. Recursos como tablets e materiais audiovisuais mostraram-se relevantes no apoio à alfabetização e ao letramento, e o envolvimento familiar, ainda que restrito pelas dificuldades de comunicação, revelou-se fundamental para a aprendizagem e para o vínculo entre escola e comunidade. Como principal contribuição, a tese apresenta o desenvolvimento e a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção, definido como uma proposta de organização teórica, metodológica e pedagógica, integrada e inter-relacional, estruturada a partir das evidências empíricas da realidade escolar investigada. Seu núcleo opera segundo um princípio analítico-relacional, a intersecção, que organiza e articula, em regime de interdependência mútua, as práticas docentes, a tecnologia e a aprendizagem de alunos migrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima. Nesse núcleo, a opção pela intersecção, e não pela união, indica que não basta somar prática docente e condições institucionais, o sentido emerge na convergência integrada das dimensões, mediada transversalmente pela escuta da língua do outro, em que a tecnologia atua como mediadora e a aprendizagem desses alunos se firma como objetivo central da ação pedagógica. Conclui-se que o Framework de Intersecção indica caminhos concretos para auxiliar o trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), a gestão escolar e a prática docente, favorecendo a participação desses estudantes no ambiente escolar e na comunidade local, ampliando a compreensão da tecnologia para além do aparato técnico, em diálogo com a realidade amazônica e fronteiriça de Roraima.

Palavras-chave: Práticas docentes; Tecnologias; Alunos migrantes e refugiados; Ensino Fundamental; Framework de Intersecção.

RESUMEN

Esta tesis se vincula al Grupo de Investigación TEXERE: Memorias, Sociedad, Cultura y Tecnologías, en la línea de investigación Formación Docente y Nuevas Tecnologías en la Educación, del Doctorado Profesional en Educación y Nuevas Tecnologías del Centro Universitario Internacional (UNINTER). Se caracteriza como una investigación aplicada, de enfoque cualitativo, complementada con datos cuantitativos, para sistematizar el panorama migratorio de la población venezolana inmigrante y refugiada en Brasil, con énfasis en el estado de Roraima, donde la capital, Boa Vista, enfrenta desafíos crecientes en la ampliación de la demanda de servicios públicos esenciales, con impacto directo sobre la Educación Básica. Tuvo como objetivo general analizar las prácticas docentes sobre la utilización de tecnologías en el trabajo con alumnos inmigrantes y refugiados del 1.º año de la Enseñanza Fundamental, en Boa Vista, Roraima, Brasil, y, a partir de las evidencias empíricas, desarrollar y validar un Framework de Intersección que conecte práctica docente, tecnología y aprendizaje de alumnos inmigrantes y refugiados. Se adoptó el Estudio de Caso como método, y el corpus se constituyó a partir de 23 entrevistas semiestructuradas con profesores titulares, coordinadores pedagógicos y gestores de dos instituciones de la Red Municipal de Enseñanza de Boa Vista. El análisis de los datos se apoyó en el Análisis de Contenido, en la perspectiva de Bardin (2016), y en el análisis léxico con el software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Los resultados evidenciaron que, aunque exista infraestructura tecnológica disponible, su uso como recurso de apoyo a la enseñanza aún es limitado, sobre todo por la barrera lingüística y por la necesidad de formación docente específica para el trabajo con esos alumnos. Recursos como tabletas y materiales audiovisuales se mostraron relevantes en el apoyo a la alfabetización y a la literacidad, y la participación familiar, aunque restringida por las dificultades de comunicación, se reveló fundamental para el aprendizaje y para el vínculo entre escuela y comunidad. Como principal contribución, la tesis presenta el desarrollo y la validación del Producto Educativo de Aplicabilidad Pedagógica, el Framework de Intersección, definido como una propuesta de organización teórica, metodológica y pedagógica, integrada e interrelacional, estructurada a partir de las evidencias empíricas de la realidad escolar investigada. Su núcleo opera según un principio analítico-relacional, la intersección, que organiza y articula, en régimen de interdependencia mutua, las prácticas docentes, la tecnología y el aprendizaje de alumnos inmigrantes y refugiados del 1.º año de la Enseñanza Fundamental en Boa Vista/Roraima. En ese núcleo, la opción por la intersección, y no por la unión, indica que no basta con sumar práctica docente y condiciones institucionales el sentido emerge en la convergencia integrada de las dimensiones, mediada transversalmente por la escucha de la lengua del otro, en la que la tecnología actúa como mediadora y el aprendizaje de esos alumnos se afirma como objetivo central de la acción pedagógica. Se concluye que el Framework de Intersección indica caminos concretos para auxiliar el trabajo de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC), la gestión escolar y la práctica docente, favoreciendo la participación de esos estudiantes en el ambiente escolar y en la comunidad local, ampliando la comprensión de la tecnología más allá del aparato técnico, en diálogo con la realidad amazónica y fronteriza de Roraima.

Palabras clave: Prácticas docentes; Tecnologías; Alumnos inmigrantes y refugiados; Enseñanza Fundamental; Framework de Intersección.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de Palavras.....	141
Figura 2 - Árvores de Similitude	143
Figura 3 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – Dendrograma.....	144
Figura 4 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC).....	151
Figura 5 - Representação Visual do Framework de Intersecção.....	162
Figura 6 - Estrutura Conceitual do Framework de Intersecção	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento Populacional de Roraima (2010 - 2025)	55
Gráfico 2 - Percentual de Crescimento Populacional de Roraima (2010 - 2025)	56
Gráfico 3 - Comparativo da população residente no Brasil por Grandes Regiões e Unidades da Federação (Censo 2022 e Estimativa Populacional, data de referência em 1º de julho de 2025)	59
Gráfico 4 - Imigração Venezuelana no Brasil com foco em Roraima (2010 - 2025) ..	62
Gráfico 5 - Imigração Venezuelana no Brasil (2010 - 2025) e a Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017)	66
Gráfico 6 - Imigração Venezuelana em Roraima (2010 - 2025)	68
Gráfico 7 - Imigração Venezuelana no Brasil (2010 - 2025)	71
Gráfico 8 - Painel de Perfil Populacional da Regularização Imigratória Venezuelana no Brasil (janeiro 2017 - novembro 2025)	76
Gráfico 9 - Evolução Quantitativa e Percentual das Matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima (2010 - 2025)	81
Gráfico 10 - Painel de Matrículas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista – RR (2010 a 2025)	87
Gráfico 11 - Painel de Matrículas de Alunos Imigrantes e Refugiados da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2019 a 2025)	89
Gráfico 12 - Painel de Escolas por Localidade da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2010 a 2025)	94
Gráfico 13 - Distribuição de Matrículas por Gênero da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2020 a 2025)	97
Gráfico 14 - Questão 1 - Perfil dos participantes da validação do Framework de Intersecção	174
Gráfico 15 - Questão 2 - Clareza e compreensão	175
Gráfico 16 - Questão 3 - Relevância e pertinência	176
Gráfico 17 - Questão 4 - Aplicabilidade pedagógica e institucional	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AFC - Análise Fatorial de Correspondência
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Boa Vista-RR - Boa Vista, Roraima
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFET/RR - Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CHD - Classificação Hierárquica Descendente
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
COVID-19 - Coronavírus SARS-CoV-2
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IAG - Inteligência Artificial Generativa
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IRaMuTeQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
MPF - Ministério Público Federal
OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIM - Organização Internacional para as Migrações
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
RJ - Rio de Janeiro
RSL - Revisão Sistemática da Literatura
SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SJRR - Seção Judiciária de Roraima
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SP - São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEXERE - Grupo de Pesquisa TEXERE: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TS - Tecnologia Social

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERR - Universidade Estadual de Roraima

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINTER - Centro Universitário Internacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas Governamentais à Crise Imigratória Venezuelana em Roraima (2017 - 2021).....	52
Tabela 2 - Matrículas por Etapa de Ensino na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima (2010 - 2025).....	84
Tabela 3 - Principais instrumentos jurídicos internacionais e nacionais sobre imigração internacional e refúgio	114
Tabela 4 - Região, Instituição, Autor / Ano, Tipo de Documento, Título, Busca 1 (Geral), Busca 2 (“Prática Docente”) e Busca 3 (“Prática Pedagógica”).....	124
Tabela 5 - Autores, ano, título, objetivo e resultados	129
Tabela 6 - Síntese da Fundamentação Empírica por Categorias e Dimensões do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica.....	158
Tabela 7 - Categorias e dimensões temáticas do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica que constitui o Framework de Intersecção	164

SUMÁRIO

MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO	22
INTRODUÇÃO	33
CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO	38
1.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	38
1.2 O ESTUDO DE CASO	39
1.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	41
1.4 LOCAL DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	41
1.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	43
1.6 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)	43
1.7 ANÁLISE DOS DADOS	45
1.8 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	49
a) Comitê de Ética	49
b) Consentimento	49
c) Declaração do uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG)	49
CAPÍTULO 2 - PANORAMA DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA/RORAIMA	51
2.1 PANORAMA DEMOGRÁFICO DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM RORAIMA	51
2.2 PANORAMA EDUCACIONAL DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA/RORAIMA	78
CAPÍTULO 3 - IMIGRAÇÕES POPULACIONAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	102
3.1 PROCESSOS SOCIAIS, PARADOXOS E ALTERIDADE	102
3.2 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E IMIGRAÇÃO	108
3.3 CATEGORIAS E INSTRUMENTOS JURÍDICOS DA IMIGRAÇÃO	112
CAPÍTULO 4 - IMIGRAÇÃO, PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)	118
4.1 TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADOS	118
CAPÍTULO 5 - PRÁTICAS DOCENTES E O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA VISTA/RORAIMA/BRASIL	139

5.1 PRÁTICAS DOCENTES E O USO DE TECNOLOGIAS	140
CAPÍTULO 6 - FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO: práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil	154
6.1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA DO FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO	154
6.2 EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES TEMÁTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA	157
6.3 ESTRUTURA CONCEITUAL DO FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO	161
6.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA: FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO	172
CONCLUSÃO	183
APÊNDICES	198
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DAS ESCOLAS PESQUISADAS	199
APÊNDICE A - ENTREVISTA - PROFESSOR - E1P1.....	200
APÊNDICE B - ENTREVISTA - PROFESSOR - E1P2	202
APÊNDICE C - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P3	205
APÊNDICE D - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P4	209
APÊNDICE E - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P5.....	211
APÊNDICE F - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P6.....	215
APÊNDICE G - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E1C1	217
APÊNDICE H - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E1C2	220
APÊNDICE I - ENTREVISTA GESTOR - E1G1	223
APÊNDICE J - ENTREVISTA VICE - GESTOR - E1G2.....	226
APÊNDICE K - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P1	228
APÊNDICE L - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P2.....	230
APÊNDICE M - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P3	233
APÊNDICE N - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P4	236
APÊNDICE O - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P5	239
APÊNDICE P - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P6.....	241

APÊNDICE Q - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P7	244
APÊNDICE R - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P8	247
APÊNDICE S - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P9.....	249
APÊNDICE T - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E2C1.....	252
APÊNDICE U - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E2C2	255
APÊNDICE V - VICE GESTOR - E2G1.....	257
APÊNDICE W - GESTOR - E2G2.....	260
ANEXO A - 1 - OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 - NUP: 00000.9.434186/2025, DE 27 DE AGOSTO DE 2025 - DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE AOS ANOS DE 2010 A 2025	262
ANEXO A - 1.1 - OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 - NUP: 00000.9.434186/2025, DE 27 DE AGOSTO DE 2025 - DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE AOS ANOS DE 2010 A 2025	263
ANEXO B - DECISÃO JUDICIAL - AÇÃO CIVIL PÚBLICA (65) - PROCESSO Nº 1011768 - 71.2025.4.01.4200 - JUSTIÇA FEDERAL - SEÇÃO JUDICIÁRIA DE RORAIMA - 2ª VARA FEDERAL CÍVEL DA SJRR - 04/12/2025	264

MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO

Olá! Meu nome é Francisca.

Ao pensar em como estruturar este memorial autobiográfico e relembrar memórias do passado, pensei em focar nas memórias acadêmicas da Educação Básica e do Ensino Superior, na trajetória profissional e na Pós-graduação lato sensu e stricto sensu (Mestrado e Doutorado), que me conduziram à vitória de poder cursar e, com a graça de Deus, finalizar o doutorado com a aprovação.

Nascida no final dos anos 1980, na região Nordeste, na cidade de Bom Jardim, no estado do Maranhão, sou filha de Francisco e Sônia Maria. Poucas são as lembranças da infância, sobretudo dos primeiros anos escolares. Assim, ao resgatar algumas memórias, recordo que cursei a 1ª Série (atual 1º Ano) do Ensino Fundamental no Maranhão. Naquela época, já havia aprendido a ler e escrever e estava caminhando bem na alfabetização. Lembro-me de ler um livro escolar que tratava da história das frutas e legumes, a lembrança é muito vaga. No livro, havia um nome e uma figura que me chamava muito a atenção por ser muito extensa a palavra "Hortifrutigranjeiros". Acho que, até hoje, é a maior palavra e a mais diferente que conheço.

Entre as memórias mais marcantes, lembro que existia um momento de competição com o uso de uma palmatória nas aulas, acho que de Matemática. Tenho a lembrança de que, às vezes, eu acertava e outras vezes errava, e o colega que acertava era quem aplicava a palmatória, como se fosse uma dinâmica de "torta na cara" hoje em dia.

Tenho lembranças das brincadeiras na hora do recreio, não lembro o nome usado na época, mas hoje se chama amarelinha. Até participei de um recital de poesia em homenagem ao Dia das Mães. Lembro que fiquei com muita vergonha ao falar no microfone e com a voz tremida, mas foi legal na época.

Morávamos em uma pequena vila do interior de Bom Jardim - Maranhão e eu estudava em uma escola pública estadual. Naquele tempo, passamos por uma greve escolar, não sei precisar quanto tempo durou, mas na época não entendia que muitos dos direitos sociais, sobretudo os dos professores, foram conquistados nos grandes movimentos sociais na busca da efetivação de melhores condições de trabalho.

Minha família vivia da agricultura, mas as condições de trabalho do pequeno produtor rural sempre foram difíceis, e a estrutura escolar era bem pouca na época.

Talvez por isso foi preciso emigrar no final dos anos 1990 para Roraima, sobretudo, penso eu, em razão da rede de parentes próximos que até hoje vivem em Roraima.

Gostaria de falar um pouco de Roraima. Sou moradora do Norte do Brasil, mais especificamente na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, a única capital brasileira localizada no Hemisfério Norte, acima da Linha do Equador. Roraima é formado por 15 municípios, sendo eles: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista (capital), Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz e Uiramutã.

A população local é composta por povos indígenas, emigrantes de outros estados brasileiros, e imigrantes e refugiados internacionais, com destaque para a população venezuelana, cujo País, desde meados de 2015, enfrenta uma intensa crise migratória decorrente da instabilidade financeira, política e social na Venezuela. Essa diversidade se reflete nas trajetórias pessoais de muitos que hoje vivem em Roraima, inclusive na minha própria história.

Em Roraima, criamos raízes e, por quase três décadas, este tem sido o cenário dos sabores e dissabores da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Assim, para contextualizar a escolha da temática acerca das migrações populacionais no contexto da educação, práticas docentes, tecnologias e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados é preciso rememorar alguns dos acontecimentos que me conduziram ao longo desse percurso.

Em Roraima, estudei desde a 2ª Série (atual 2º ano do Ensino Fundamental). Lembro que, da 2ª à 4ª Série, tínhamos um professor formado em Pedagogia e outro de Educação Física. A 5ª Série foi um momento de muita mudança, pois tinha uma metodologia diferente, vários professores de diferentes disciplinas, uma maior carga horária. Considero que tenha sido uma série bem complexa em termos acadêmicos. Bem, para não alongar muito a história, cursei, com exceção da (1ª Série -1º Ano) do Ensino Fundamental, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e (finais) e o Ensino Médio em escola pública em Boa Vista/Roraima.

Em 2007 após fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fui contemplada com uma bolsa integral pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni) para o curso de Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular em Boa Vista. Lembro da alegria de toda a família pela aprovação. Meus irmãos, uns estudavam na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e outro no Instituto Federal de Roraima (IFRR), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima

(CEFET/RR). Nessa época, haviam poucas instituições de Ensino Superior, três públicas, sendo uma federal, uma estadual e um Instituto Federal, e duas particulares. A concorrência sempre foi grande para o ingresso no Ensino Superior. Graças a Deus, fui agraciada com o curso de Licenciatura em Pedagogia com bolsa integral.

Foram quatro anos de muito estudo. O curso de Pedagogia no turno noturno era ótimo e de muita qualidade, conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Durante os quatro anos de faculdade, a estrutura do curso logo no 1º semestre já contava com Estágios Supervisionados em espaços escolares e não escolares. Nos primeiros semestres eram as observações, estágio em espaços não escolares e no sexto semestre o estágio de regência. Guardo com carinho as cartinhas recebidas dos alunos nessa época.

A turma, formada por uns 64 alunos, na sua maioria mulheres, o curso era bem extenso, iniciava às 18h30min e terminava às 23h00min. Foram anos de muito aprendizado e lembro com carinho das disciplinas, colegas e professores. A turma era bem criativa e sempre haviam peças teatrais. Houve um sarau literário na época, foi lindo. Tudo muito colorido, crianças, algodão doce, palhaços, pula-pula. Foi um momento de grande alegria e experiências marcantes.

Outra lembrança na graduação foi a apresentação de peças baseadas em livros infantis. O nosso grupo ficou com um livro de bolso, mas acabamos representando a obra em um livro cenográfico gigante, com mais de um metro de comprimento. Na época, o autor da história até respondeu ao nosso e-mail, mas o envio de livros e compras até hoje é complicado para Roraima. Tudo foi um encanto, os colegas fantasiados da turma do Sítio do Picapau Amarelo e outras histórias infantis. Ainda realizamos um recital de música apresentado para todos da faculdade no intervalo e peças teatrais sem diálogos, “Pantomimas”. Fui cerca, cadeira e cama e ficávamos embaixo de lençóis. A turma apresentou a peça Branca de Neve foi lindo e todos se esforçaram muito e foram muito aplaudidos.

Na jornada da Pedagogia, visitamos uma comunidade indígena foi uma experiência muito interessante. A turma de Pedagogia era formada em sua grande maioria por pessoas trabalhadoras. Para finalizar o curso, tivemos no sétimo semestre o projeto chamado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I), aqui desenhávamos o tema final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II). A linha de pesquisa delineou-se para os estudos acerca da formação de professores, experienciando as práticas pedagógicas da Educação Especial e Inclusiva.

Realizamos em grupo de quatro pessoas o trabalho final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca das Práticas Pedagógicas e o Trabalho com Alunos com Deficiência Mental Leve. Graças a Deus, fomos aprovadas. Finalizar o curso de graduação e ter a colação de grau foi um dia memorável de muita alegria e choro coletivo, todos os sonhos coletivos realizados, um auditório repleto de estudantes e familiares que trilharam o sonho coletivo do diploma de nível superior. Muitos eram os primeiros de gerações a se formarem. A colação de Grau e formatura ocorreu em março de 2011 e foi um dia de grande vitória, comemoração e de muito choro. Brindávamos a alegria da conquista coletiva e sonhávamos com muitas oportunidades de empregos na área da docência. Todos almejavam concursos públicos de docentes, e trilhar a jornada de estudos para concursos é uma tarefa árdua que exige muito da pessoa, e muitos precisavam conciliar empregos e estudos.

Em Roraima, a cultura de concursos públicos é muito forte. Aqui temos grandes cursinhos de preparação para concursos públicos. Graças a Deus, meu sonho foi realizado por Deus com a aprovação em 2012 no concurso da Universidade Federal de Roraima (UFRR) na única vaga para o cargo de Técnico em Educação, cargo de Pedagoga. A experiência de ler seu nome na lista de aprovados é indescritível, as lágrimas em família são coletivas. O dia da posse foi incrível, pois assinar o termo de posse e a retirada da foto que eterniza aquele momento. Só tenho a agradecer a Deus e à minha família pela realização desse grande sonho.

Nesse período, a UFRR estava em greve, que já durava algum tempo. Logo nos primeiros dias, a Instituição ofereceu o curso de integração de novos servidores, o que considero um momento muito importante, pois assim foram esclarecidos todos os direitos, deveres e a estrutura da Instituição. Após o período de greve, fui apresentada aos demais colegas de trabalho e tive o prazer de ser colega da minha professora da 3ª Série (atual 3º ano) do Ensino Fundamental e da minha professora da faculdade de Pedagogia. Foi uma grande emoção reencontrá-las.

O início da atuação profissional foi no setor de Educação Básica, no trabalho na Coordenação Pedagógica. Por conta disso, resolvi fazer o curso de Especialização em Organização Pedagógica da Escola aqui na casa, no Centro Universitário Internacional, UNINTER, Brasil, no Polo de Boa Vista. Para a conclusão do curso de especialização, foi necessário desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso com título "O Supervisor Escolar e a Formação Continuada de Professores no Ambiente

Escolar”. Pensava em crescer profissionalmente e aperfeiçoar minha atuação nas funções das quais agora era responsável.

Atuo há 13 (treze) anos na UFRR. Hoje, desenvolvo ações administrativas na graduação presencial. Na UFRR, me encontrei, tenho sido muito feliz ao longo dos anos. Não digo que o trabalho seja fácil, a rotina é intensa. Nesse período de 13 anos na UFRR, lembro que estivemos em greves em 2012, 2015 e 2024. Hoje, entendo que são por meio dessas greves que os servidores buscam a valorização e adquirem grande parte dos direitos trabalhistas. A maior dificuldade é em relação aos alunos que acabam por alongar o término do curso.

Quero aqui registrar a caminhada já no *stricto sensu*, no Mestrado em Educação, promovido pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), na Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Foi um tempo de grande aprendizado, aulas intensas, rotina de estudo cansativa. Segui a Linha da Educação do Campo, estudávamos teorias, disciplinas próprias da temática, participamos de grandes eventos nacionais e internacionais realizados em Roraima.

Lembro de um evento de Educação do Campo realizado em Boa Vista, acho que no final de 2017, no qual tivemos a oportunidade de apresentar trabalhos, rodas de conversas com professores do campo que lutavam pela garantia do direito a uma Educação do Campo de qualidade. No Mestrado, tivemos ainda o Estágio em Docência. Na época, realizei um estágio em curso de Pedagogia do Campo oferecido em um município do interior de Roraima, disponibilizado por uma Instituição Pública de Ensino Superior. Foi uma experiência bem interessante, pois a maioria dos alunos eram mulheres, já formadas no Magistério Superior, que atuavam nas escolas do Campo em locais distantes, a mais de 200 km de onde estudavam a formação superior. O curso era na modalidade de alternância, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Essa experiência contribuiu para refinar e delinear a escrita da dissertação, cuja temática se voltou para a identidade docente do professor do campo.

No dia da defesa da Dissertação, foi um momento de grande alegria, nervosismo, choro e felicidade ser aprovada com o título de Mestre em Educação. Considero que o grau de Mestre contribuiu para a atuação pessoal, profissional e para a literatura acadêmica.

Dessa forma, antes de adentrar ao Doutorado e visando não alongar esse prólogo, quero aqui registrar que o ano de 2020 foi marcado pelo que talvez seja a maior pandemia da história do século XXI, a Pandemia da Covid-19 (causada pelo coronavírus SARS-CoV-2). Esta doença rapidamente se espalhou por todo o mundo e levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, em março de 2020, o reconhecimento da situação de pandemia pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), adotando-se medidas de distanciamento e isolamento social como forma de diminuir a propagação do vírus em todo o mundo.

As instituições de ensino em todos os níveis de educação precisaram se reinventar para a adoção de diferentes metodologias para a continuidade do processo educacional, a exemplo do sistema de aulas remotas assíncronas e síncronas. Foram lançados programas emergenciais de estudos remotos foram tempos difíceis, de muito medo. Nos acostumamos ao uso de máscaras. A incerteza de termos imunidade suficiente para um vírus letal trouxe pânico em escala global. Na UFRR, não foi diferente entramos em regime de teletrabalho, nos despedimos dos colegas com os olhos repletos de lágrimas. Começava ali a jornada na busca por cuidados e, caso adoecessem, que a doença não fosse agravada.

A família se reunia nas lives diárias e nas comemorações dos aniversários transmitidos em live. Nessa época, tudo foi muito difícil. A pandemia se espalhara pelo mundo, notícias de milhares de mortes começavam a surgir na televisão. Foram tempos difíceis, começaram a ser publicados no site oficial da UFRR e em sites de diferentes instituições, memoriais de colegas que, infelizmente, não sobreviveram ao vírus letal. Assistir pela televisão a agonia dos nossos vizinhos do Amazonas que, em 2021, passaram a vivenciar a calamidade dos hospitais e a falta de oxigênio, e a lembrança de pessoas sendo enterradas em valas coletivas comuns e a falta de despedida pelo luto, é até difícil de escrever sem as lágrimas escorrerem na face.

A ausência do Estado na efetivação do mínimo para a garantia de dignidade na busca pelos cuidados paliativos aos doentes foi algo que marcou esse período. Produtos básicos de limpeza, álcool, máscaras se tornaram artigo de luxo e quando disponíveis, eram vendidos a preços absurdos e mal dava para adquirir. As máscaras de pano foram uma solução viável e mais durável à escassez de materiais em todo o mundo.

Tivemos hospitais de campanha em Roraima e em vários estados e países. A sobrecarga do sistema de saúde global entrou em crise. Para não alongar mais,

lembro que assistíamos na Televisão o reverso da natureza durante o confinamento e lockdown, televisionava-se como a qualidade do ar havia melhorado, como os animais passaram a fazer parte de locais desertos antes frequentados por pessoas, como a natureza retomava com mais saúde. Foram tempos difíceis para todos.

A esperança da vacina trouxe uma grande alegria. Agradeço a Deus que possibilitou à ciência a produção de vacinas e muitas doses tomadas, o que possibilitou nos reunirmos em família, todos bem. No retorno presencial, tivemos notícias de colegas que tiveram famílias inteiras dizimadas pelo vírus e alunos que, infelizmente, sobretudo antes da vacina, tiveram a vida ceifada pelo vírus da COVID-19. Finalizado esse resgate triste da história.

O ingresso no Doutorado ocorreu em março de 2022. Nesse cenário ainda de pandemia, isolamento social, adoecimento pelo vírus da COVID-19, medo, insegurança, trabalho e aulas remotas, foi que ingressei no Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

No doutorado, as experiências de aulas remotas síncronas possibilitaram a formação de uma turma composta de pessoas do Norte ao Sul do Brasil. A formação nos componentes curriculares do Doutorado foi essencial para o refinamento do objeto de estudo aqui proposto. Tendo em vista que, ao analisar a proposta de um produto educacional de aplicabilidade social, optou-se por pensar acerca da intensa imigração da população venezuelana, que tem sido uma das grandes demandas sociais, desde meados de 2016 e permanece até hoje no cenário de 2025.

Ao longo das aulas remotas em 2022, teve um momento muito triste. Me permitam usar uma expressão aprendida em um evento que logo irei descrever “que já se encantou”. A partida de uma colega do Doutorado de turma anterior foi um momento muito simbólico, um minuto de silêncio, o choro coletivo na aula remota. Ainda estávamos na pandemia e as celebrações de despedidas eram muito restritas, mesmo quando não fossem em decorrência do vírus da COVID-19.

Na jornada doutoral, participamos de vários eventos ainda na pandemia de forma remota com pesquisadores de diferentes estados e países. O acesso e a evolução das tecnologias digitais nesse período trouxeram grandes avanços para a ciência. Vivenciei experiências incríveis e tivemos várias publicações, e cumprir o requisito para título de doutor tem uma exigência enorme.

A primeira publicação em Qualis de Dossiê Internacional foi indescritível. Os organizadores da Revista realizaram um momento remoto no qual foram convidados

todos os autores para um momento de partilha das experiências, e foi incrível participar na época com a minha primeira orientadora. Haviam professores do México vestidos em trajes tradicionais, editores da Argentina, México e editores do Brasil, e eu ali, uma pesquisadora moradora do Norte. Foi uma hora de conversa marcante.

Ao longo dessa jornada de quatro anos de doutoramento, posso descrever que muitas foram as alegrias e participações em eventos da temática tecnologias e imigrações, e quero aqui registrar alguns momentos muito enriquecedores. Um deles foi em relação ao evento imigratório internacional ocorrido na UFRR, que resultou na segunda publicação de crédito de artigo científico. Foi uma emoção indescritível participar e conhecer pessoas de diferentes estados e países que pesquisavam temáticas alinhadas às imigrações populacionais.

O outro foi participar de um evento presencial em Curitiba em 2023. Na época, fomos em caravana de orientados, foi muito show. Participamos de um evento acadêmico que reuniu grandes pesquisadores nacionais e internacionais que antes eram conhecidos só por suas grandes obras. Conhecer pessoalmente minha orientadora, meus colegas de orientações e do grupo de pesquisa da época foi ótimo. Tivemos a oportunidade de fazer um tour no Prédio Central da Uninter, e conhecer alguns professores do Programa e colegas de outras turmas.

Houve momentos de dificuldade ao longo do percurso doutoral, pois me considero extremamente tímida, e falar em público mesmo por meio das telas sempre foi algo difícil. Considero que um dos momentos mais difíceis do doutorado foi a mudança de orientador, pois, apesar de já conhecer o professor das aulas de Filosofia da Tecnologia, isso trouxe uma sensação de incerteza de como seguiria a pesquisa.

A primeira orientação remota envolveu muitos sentimentos, como o nervosismo e a timidez. Seguimos nas orientações, após eu apresentar a ressonância de tudo que havia construído até ali, uma linda história de parceria de orientação com a minha querida orientadora. Assim, segui com o mesmo objeto de estudo, porém com ajuste na metodologia. O foco passou para o trabalho presencial de entrevistas, questionários e necessidade de comitê de ética, autorizações dos órgãos públicos responsáveis, o que demanda algum tempo para ser concluído. Após as devidas autorizações, assinaturas e cadastro na Plataforma Brasil, que por si só é complexa, o Comitê de Ética da Uninter emitiu o parecer favorável à pesquisa. Dali em diante, começou a jornada de pesquisa presencial com professores de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede

Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima. A imigração populacional internacional, sobretudo de pessoas advindas da Venezuela, é uma das grandes demandas em Roraima. Me permitam explicar com mais detalhes nos próximos capítulos desta tese.

Os meses foram passando e o atual orientador, com muita gentileza, me permitiu seguir no ritmo com minhas limitações, pois fazer a pesquisa de campo exige muito do pesquisador. Apesar de ser necessário manter um distanciamento para análise de dados, é complexa a realidade de Roraima no tocante à imigração populacional internacional de imigrantes e refugiados venezuelanos. É difícil manter o distanciamento frente a uma realidade que envolve pessoas em situação de imigração populacional internacional em grandes fluxos migratórios.

Trazendo um adendo aos eventos, participei de grandes eventos nacionais e internacionais mesmo após a declaração do término oficial da Pandemia da Covid-19, declarada em 5 de maio de 2023 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Muitos eventos permaneceram no sistema híbrido, possibilitando o envio de trabalhos e resumos aprovados. Quero aqui deixar registrado a participação no Congresso Internacional de Tecnologias do Maranhão em 2022 e 2024 de forma remota, cujas temáticas e minicursos contribuíram muito para o debate acerca das tecnologias educacionais, bem como a participação no Congresso Internacional em 2024, que debatia temáticas indígenas e não indígenas que, apesar de não ser o objeto específico deste trabalho, debatemos ao longo de um capítulo acerca da interculturalidade. Um evento de dimensões internacionais realizado em Terras Roraimenses foi muito especial. A energia, as palestras, pesquisadores de diferentes continentes, todos com o objetivo comum de debater grandes cenários educacionais da educação. A oportunidade de participar de rituais de defumação realizadas pelos povos indígenas, de ir a uma comunidade indígena, dançamos Parixara, que é tradicional dos povos indígenas, e tivemos a palestra da liderança indígena Davi Kopenawa. O olhar fixado de toda a plateia, os registros fotográficos, foi um momento único de aprendizagem acerca da luta dos povos indígenas.

O evento contou com a participação de grandes lideranças indígenas, artistas, danças, trabalhos apresentados que nos levaram às lágrimas, pura energia. Auditórios inteiros em choro pelos relatos de lutas e perdas de companheiros que já partiram desse plano terrestre. Aqui aprendi a expressão “que já se encantou”. Para finalizar, este momento foi um evento de grande aprendizagem acerca da cultura dos povos indígenas.

Na trajetória de quatro anos de Doutorado, tive a oportunidade ainda de participar em 2024 de um curso de extensão na UFRR ministrado pela Operação Acolhida, que gerencia a acolhida do fluxo migratório para a população venezuelana em Roraima. Nos próximos capítulos, trataremos do tema mais especificamente. No curso, tivemos a oportunidade de conhecer a base sede da Operação Acolhida em Boa Vista, bem como visitamos dois abrigos de imigrantes e refugiados venezuelanos. Um localizado na principal sede de acolhida foi um momento único. Os locais são extremamente organizados e com grande força-tarefa de proteção militar que realiza o gerenciamento desses locais. Visitamos a biblioteca, conhecemos pessoas imigrantes, com olhares atentos. Não serão divulgadas fotos desses momentos, pois precisam de autorização.

Neste momento, quero deixar aqui registrada a experiência de visitar esses abrigos. Fomos a outro abrigo só de população indígena venezuelana. Nesse abrigo em específico, vimos uma outra dinâmica, a culinária é feita pelos moradores, os artesanatos característicos, os cantos apresentados. Tive a oportunidade, ainda pela UFRR, de realizar uma visita em 2024, junto a um grupo de pesquisadores, a uma comunidade indígena venezuelana que atualmente reside em outro município de Roraima.

Gostaria de registrar também a visita em 2024 à exposição “PESSOAS EM MOVIMENTO”, realizada em Boa Vista - Roraima pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), em alusão ao Dia Internacional do Migrante. A mostra reuniu obras que celebravam a diversidade, a inclusão e a migração humana, tendo como destaque um painel central composto por múltiplas marcas de mãos coloridas, símbolo da pluralidade de histórias e culturas que se cruzam no caminho migratório. Os demais painéis exibiam produções artísticas de crianças, jovens e mulheres, abordando temas ligados à migração e promovendo a sensibilização sobre os desafios e esperanças que envolvem as migrações populacionais. Por meio de desenhos, cores e símbolos, a exposição buscava valorizar a expressão dos imigrantes, revelando sentimentos, paisagens e memórias que traduzem suas vivências e sonhos na caminhada migratória.

Nessa caminhada, acredito que a busca por melhores condições de vida, acesso à saúde, educação, emprego e, sobretudo, segurança e paz, seja talvez o ponto de interseção comum à grande maioria dos imigrantes, estejam eles em fluxos migratórios internacionais ou nacionais. O direito a uma vida digna deve ser garantido,

seja para que possam permanecer em seus locais de origem, seja para que possam atravessar fronteiras, nacionais ou internacionais, em busca de novas oportunidades.

Deste modo, encaminhando para a finalização deste memorial, penso que os estudos sobre imigrações populacionais são complexos e muito necessários, pois a decisão de partir, seja em emigrações internas como a nossa, ou imigrações internacionais como a de povos de diferentes nacionalidades residentes em Roraima, é permeada por decisões que devem ser respeitadas, garantindo-se o direito ao acesso às políticas públicas sociais e econômicas para que a decisão de ficar ou partir sejam escolhas pessoais que só cabem a cada pessoa ou família.

Encerro aqui essa jornada que reúne uma trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, sobretudo do doutoramento, e quero deixar registrado que agradeço até aqui, caro leitor, a paciência e a leitura desse memorial que é a história de uma mulher cuja vida, sua e a da família, foi transformada pelo acesso à educação de qualidade.

Então, aproveitando a oportunidade da escrita, quero deixar aqui registrado o incentivo para sempre buscar a educação, pois é a ferramenta mais transformadora que possibilita realizar sonhos e te leva a caminhos, oportuniza experiências nunca antes possíveis sem o acesso à educação.

Grande Abraço a todos!

Francisca Silva e Silva

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento está vinculada ao Grupo de Pesquisa TEXERE: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias, na linha de pesquisa “Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação”, do Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), no Brasil.

O foco central da pesquisa reside em analisar as práticas docentes, o uso de tecnologias e a aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima/Brasil.

A escolha desta temática e de seu contexto justifica-se pela complexidade social e educacional vivenciada na capital Boa Vista, em Roraima, estado brasileiro localizado na fronteira com a República Bolivariana da Venezuela. Desde 2015, intensificou-se de forma expressiva o fluxo migratório populacional motivado pela crise humanitária instalada no país vizinho, o que transformou Boa Vista no principal destino dessa população de imigrantes e refugiados venezuelanos.

Esse cenário de imigração populacional venezuelana tem imposto à capital Boa Vista desafios crescentes, sobretudo no que se refere à ampliação da demanda por serviços públicos essenciais. No âmbito desta tese, destaca-se o impacto direto sobre a Educação Básica. Assim, compreender a crise humanitária venezuelana em sua dimensão local torna-se fundamental para analisar como o sistema educacional da Rede Municipal de Boa Vista tem respondido ao aumento contínuo de matrículas de alunos imigrantes e refugiados.

A delimitação do cenário de pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental fundamenta-se em critérios pedagógicos, e não em um recorte de natureza estatística. Os dados do Censo Escolar, fornecidos pela Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio do Ofício nº 78824 SMEC/SPE/GEE/CCE/2025, apresentam as matrículas por etapa: Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais: 1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º e 7º), além das modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos segmentos de 1ª a 4ª série. Essa delimitação, entretanto, não descreve o quantitativo de crianças imigrantes e refugiadas matriculadas especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim, a escolha desse segmento justifica-se por ser a etapa em que se inicia formalmente o processo de alfabetização e de letramento em língua portuguesa, além

de ser o professor regente o primeiro responsável pelo acolhimento da criança migrante e refugiada no ambiente escolar formal. Trata-se, portanto, de uma delimitação pedagógica, e não de uma inferência empírica sobre a etapa de maior ingresso desse público.

Dessa forma, temos como objetivo geral analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos migrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos migrantes e refugiados.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos objetivos específicos que orientam o desenvolvimento do estudo, conforme descrito a seguir:

- Caracterizar o panorama demográfico e educacional da imigração venezuelana em Roraima, com ênfase no quantitativo de alunos migrantes e refugiados matriculados na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista entre 2010 a 2025.
- Definir como as nomenclaturas "migrante", "emigrante", "estrangeiros" e "refugiado" são definidas e diferenciadas nos estudos científicos e arcabouços jurídicos internacional e nacional.
- Realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre prática docente, a tecnologia e a aprendizagem dos alunos migrantes e refugiados.
- Sistematizar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos migrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.
- Desenvolver, a partir das evidências empíricas, um Framework de Intersecção que conecta a prática docente, a tecnologia e a aprendizagem dos alunos migrantes e refugiados.
- Validar o Framework de Intersecção junto aos participantes da pesquisa, analisando sua clareza, relevância, pertinência, limitações e aplicabilidade pedagógica e institucional.

Nesta tese, adota-se o termo “imigração internacional” para designar o deslocamento de pessoas de outros países para o Brasil. O conceito de “migrante” segue a definição da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que considera migrante “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.

Já a nomenclatura “refugiado” será utilizada conforme a Lei nº 9.474/1997, que regulamenta o Estatuto dos Refugiados de 1951. De acordo com essa legislação, refugiado é aquele que, diante de fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontra-se fora de seu país de origem e não pode ou não deseja retornar.

A relevância desta pesquisa reside em seu caráter aplicado. Busca-se analisar as práticas docentes relacionadas ao uso de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima/Brasil e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção capaz de articular prática docente, tecnologia e os processos de aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

A presente tese encontra-se assim organizada:

CAPÍTULO 1 - Apresenta o percurso metodológico que orienta a pesquisa, estruturado a partir do Estudo de Caso. Nele são descritos a natureza e a abordagem adotadas, os critérios de seleção dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Inclui-se, ainda, a realização da Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Também são detalhados os procedimentos de análise, fundamentados na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016) e na análise lexical realizada com o apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Por fim, o capítulo apresenta os aspectos éticos que asseguraram a integridade e a responsabilidade científica da investigação.

CAPÍTULO 2 - Apresenta o panorama demográfico e educacional da imigração venezuelana e seus reflexos na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima. Estrutura-se em dois momentos: o primeiro sistematiza a evolução do fluxo migratório, destacando quando a entrada de venezuelanos deixa de ser residual e passa a configurar uma crise humanitária, bem como as respostas governamentais, medidas legislativas, estruturas de acolhimento e ações de interiorização. O segundo momento analisa o cenário educacional de Boa Vista, evidenciando como o rápido crescimento populacional pressionou a infraestrutura escolar e ampliou a demanda por matrículas. O capítulo também discute a relação entre o intenso fluxo migratório populacional venezuelano e a resposta institucional para garantir o acesso à educação de crianças imigrantes e refugiadas, incluindo a apresentação inicial de fatos sobre as diligências do Ministério Público Federal (MPF) que fundamentaram a ação ajuizada

em 1º de dezembro de 2025 (Processo nº 1011768-71.2025.4.01.4200), voltada a assegurar o acesso à educação de crianças e adolescentes imigrantes abrigados na Operação Acolhida, em Boa Vista, Roraima.

CAPÍTULO 3 - Apresenta o referencial teórico que fundamenta a compreensão das migrações populacionais. Inicialmente, explora os conceitos basilares relacionados aos processos de migração, incluindo processos sociais, paradoxos, alteridade, multiculturalismo e interculturalidade. Em seguida, discutem-se as complexidades das categorias migratórias e apresentam-se os principais instrumentos jurídicos, em âmbito internacional e nacional, pertinentes às migrações populacionais.

CAPÍTULO 4 - Discute o conceito de tecnologia no contexto educacional, com ênfase nas práticas docentes e nos processos de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados no Ensino Fundamental. A análise fundamenta-se na abordagem crítica de Álvaro Vieira Pinto e é complementada pela discussão sobre Tecnologia Educacional sob o viés da Tecnologia Social. O texto apresenta reflexões teóricas que buscam compreender como diferentes dimensões da tecnologia se articulam à educação em cenários marcados por intensos processos migratórios internacionais. Em seguida, expõe o escopo da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reunindo pesquisas nacionais sobre migração, práticas docentes e uso de tecnologias, o que permite sistematizar como esses debates se configuram no cenário acadêmico nacional.

CAPÍTULO 5 - Analisa os dados empíricos da pesquisa para compreender como as práticas docentes e o uso de tecnologias se articulam no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Boa Vista. A análise dos dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016) e na análise lexical realizada com o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Esses procedimentos permitiram identificar campos semânticos, centralidades lexicais e eixos interpretativos que estruturam as práticas docentes e o uso de tecnologias no contexto investigado, constituindo a base para o desenvolvimento e a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção.

CAPÍTULO 6 - Desenvolve e valida um FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO: práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil. O capítulo organiza-se em cinco momentos: a introdução e contextualização do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica (Framework de Intersecção); a apresentação das evidências empíricas que sustentam suas categorias e dimensões temáticas; a estrutura conceitual do Framework Intersecção; sua representação visual; e, por fim, o processo de validação do Produto Educacional, analisando sua clareza, pertinência e aplicabilidade prática junto aos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que fundamenta a presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. Considerando a complexidade do objeto investigado e sua inserção em um contexto educacional marcado pelo intenso fluxo migratório populacional venezuelano, tornou-se necessário estruturar um desenho metodológico capaz de articular rigor científico, aderência ao campo empírico e coerência com a natureza aplicada da pesquisa.

Nesse contexto, o capítulo justifica a natureza e a abordagem da pesquisa, o embasamento no Estudo de Caso, os procedimentos técnicos adotados, o local da pesquisa e os critérios de seleção e exclusão dos participantes, bem para o levantamento de dados realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Apresentam-se, ainda, os procedimentos de análise dos dados com base na Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2016), e a análise lexical com apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), e, por fim, apresentam-se os aspectos éticos ou apresenta os aspectos éticos que asseguraram a integridade da investigação. Dessa forma, este capítulo busca evidenciar o caminho teórico-metodológico percorrido para garantir consistência à análise de dados e a sustentação do desenvolvimento e validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto que se constitui no Framework de Intersecção, entre prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

1.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos para aplicação prática, contribuindo diretamente para a intervenção na realidade investigada. Nesse sentido, a presente pesquisa caracterizou-se como aplicada, pois teve por objetivo geral analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas,

desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa enfatiza processos sociais e interações, não se restringindo à quantificação de dados, o que a torna adequada para analisar contextos educacionais complexos. Deste modo, a abordagem qualitativa demonstrou-se pertinente para compreender as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados. Nesse contexto, desenvolveu-se e validou-se o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto que se constitui no Framework de Intersecção, entre prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Cabe destacar que embora a pesquisa esteja fundamentada em uma abordagem qualitativa, tornou-se necessário também utilizar dados quantitativos para sistematizar a análise do panorama migratório da população venezuelana migrante e refugiada no Brasil, considerando a realidade do estado de Roraima, onde a cidade de Boa Vista concentrou grande parte desse fluxo populacional, impactando diretamente a demanda por serviços públicos essenciais, com ênfase, nesta tese, na oferta de Educação Básica, com foco no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Boa Vista, etapa que tem recebido um número crescente de crianças imigrantes e refugiadas venezuelanas.

Dessa forma, o percurso metodológico fundamentou-se nos princípios da metodologia científica, entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos que garantem rigor e validade à investigação. Para Marconi e Lakatos (2003), a metodologia científica organiza o pensamento e estrutura o processo investigativo, assegurando coerência e consistência às pesquisas acadêmicas.

1.2 O ESTUDO DE CASO

Segundo Yin (2001), o Estudo de Caso é adequado quando se busca analisar situações inseridas em contextos reais, permitindo uma compreensão detalhada das práticas observadas e das dinâmicas que se estabelecem no cotidiano escolar. Laus (2012) reforça que essa abordagem possibilita examinar processos institucionais e práticas sociais, considerando as interações entre sujeitos, políticas e contextos específicos. Essa perspectiva é essencial para esta pesquisa, que se dedica a analisar uma realidade complexa marcada por múltiplas dimensões pedagógicas, culturais e

institucionais em contexto educacional de intenso fluxo migratório populacional de crianças imigrantes e refugiados venezuelanos matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

Com base nesse entendimento, a escolha do Estudo de Caso como método nesta tese fundamenta-se em analisar as práticas docentes mediadas por tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da Rede Municipal de Boa Vista.

A partir dessa perspectiva, a justificativa para o embasamento metodológico no Estudo de Caso está em possibilitar uma compreensão do contexto concreto no qual o objeto de estudo está inserido. O método adotado responde diretamente a análise das práticas docentes mediadas por tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados considerando suas particularidades linguísticas, culturais e sociais.

A escolha metodológica também se fundamenta no fato de que o objeto investigado não poderia ser compreendido apenas pela perspectiva teórica. O aprofundamento prático proporcionado pelo Estudo de Caso constitui um requisito fundamental para o desenvolvimento e a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção. Assim, sem compreender empiricamente a realidade escolar, suas limitações de infraestrutura, suas dinâmicas organizacionais e as estratégias já adotadas pelos docentes, o modelo teórico seria insuficiente ou desconectado da realidade pesquisada.

Dessa forma, o Estudo de Caso possibilitou desenvolver e validar o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto, denominado Framework de Intersecção, cuja construção se apoiou diretamente nas evidências empíricas produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores das duas escolas pesquisadas. Assim, consolidou-se uma proposta de produto educacional com aplicabilidade pedagógica efetivamente enraizada na realidade investigada.

1.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

A análise documental desta pesquisa incluiu diferentes fontes de banco de dados oficiais para compreender o contexto demográfico, migratório e educacional estudado. Foram consultados os dados do Censo Demográfico de 2010 e 2022, além da Estimativa Populacional de 2025 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que possibilitam identificar a dinâmica populacional em Roraima.

Também foram incluídas informações do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), com base nos registros do Sistema de Registro Nacional Migratório da Polícia Federal, referentes ao período de 2010 a 2025. Esses dados permitiram sistematizar um panorama do perfil da imigração venezuelana no Brasil, com destaque para o fluxo migratório no estado de Roraima.

Além disso, foram utilizados dados do Censo Escolar da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima, obtidos por meio de solicitação formal à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), conforme o Ofício nº 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025, que consta nesta tese (Anexo A -1 e A -1.1). Essas informações foram fundamentais para a consolidação do panorama educacional da imigração venezuelana na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-Roraima.

1.4 LOCAL DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a seleção das escolas participantes (Escola 1 e Escola 2), consideraram-se critérios relacionados ao perfil do público atendido e às características institucionais de cada unidade. Nesse sentido, a escolha dessas duas instituições configura objetos de estudos complementares, pois cada uma oferece perspectivas distintas que se completam na análise da realidade investigada. A Escola 1 apresenta elevada concentração de alunos imigrantes e refugiados nas turmas do 1º ano, o que possibilita observar a complexidade da prática docente em um contexto de alta demanda de matrículas desses estudantes. Por sua vez, a Escola 2 destaca-se pela densidade de infraestrutura tecnológica, sendo referência local e nacional no uso de tecnologias educacionais, o que permite analisar como os recursos disponíveis colaboram efetivamente para o trabalho pedagógico voltado a esse público.

Ademais, para preservar o anonimato das escolas participantes, não foram realizados registros fotográficos e não serão divulgadas informações sobre a localização das instituições.

Nesse contexto, a seleção dos participantes da pesquisa seguiu critérios específicos de inclusão e exclusão. Foram incluídos nas escolas selecionada, os professores do 1º ano do Ensino Fundamental que possuíam alunos imigrantes ou refugiados em suas turmas, considerando a crescente presença dessa população nas escolas municipais, bem como definiu-se esse nível de escolaridade considerando o fato de que os estudantes estão iniciando o processo formal de alfabetização. Além dos docentes, participaram ainda da pesquisa os membros do corpo gestor e da coordenação pedagógica, devido ao papel central que desempenham na implementação e no acompanhamento das ações educacionais e na gestão das unidades escolares.

Cabe mencionar, que antes do início da coleta de dados, foi obtida autorização institucional formal junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio da Coordenação de Formação Continuada. A solicitação foi acompanhada de uma descrição detalhada do projeto de pesquisa com seus objetivos, metodologia, e os procedimentos éticos adotados. Posteriormente, foi entregue ao setor responsável uma cópia da aprovação desta pesquisa, emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional (UNINTER), referente ao Parecer nº 7.111.792 e ao CAAE nº 83420624.7.0000.5573. Após a autorização institucional, realizou-se uma reunião inicial com os gestores escolares das escolas participantes da pesquisa para apresentação do projeto de pesquisa. Assim, após a aprovação da gestão, a coordenação pedagógica intermediou o convite aos professores, convidando-os a participar da pesquisa.

A definição dos critérios de exclusão fundamentou-se na necessidade de garantir a coerência metodológica do estudo e de evitar a ampliação da coleta de dados, o que poderia tornar inviável o tempo disponível a coleta das informações e análise de dados. Assim, foram excluídos da pesquisa os professores da Educação Infantil e dos 2º aos 5º anos do Ensino Fundamental ano iniciais das escolas pesquisadas, bem como demais professores da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima. Também foram excluídos pais ou responsáveis legais de alunos, funcionários das escolas pesquisadas e todos os alunos brasileiros, imigrantes ou

refugiados matriculados no 1º ano ou em qualquer outro ano escolar, assim como seus responsáveis.

1.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os participantes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturadas individual, com duração estimada de 30 minutos, agendada pela Coordenação Pedagógica nos horários de intervalo dos professores, conforme a disponibilidade de cada um. A entrevista ocorreu como um diálogo direto entre o pesquisador e o participante, e a gravação foi realizada apenas mediante autorização prévia, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizou-se um roteiro previamente elaborado, contendo dez questões abertas.

As informações coletadas durante a entrevista foram transcritas na íntegra, sem qualquer identificação do participante. A pesquisa assegurou o sigilo ético, mantendo a confidencialidade das informações. A transcrição precisa das entrevistas teve como objetivo auxiliar a compreensão das respostas e evitar interpretações equivocadas dos dados. O corpus da pesquisa foi constituído por 23 entrevistas, que compôs a base de análise de dados.

1.6 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) constituiu uma etapa importante desta pesquisa, pois possibilitou mapear, organizar e analisar um conjunto de produções acadêmica relacionada ao objeto investigado. Sua adoção permitiu compreender como a literatura tem discutido a relação entre migrações populacionais, práticas docentes, tecnologia e aprendizagem no contexto educacional do processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados no Brasil.

A RSL assegura maior rigor metodológico, pois estabelece antecipadamente a pergunta de pesquisa, as estratégias de busca, os critérios de seleção e os procedimentos de análise. Conforme apontam Bottentuit Junior e Santos (2014), a revisão simples ou narrativa trabalha com um conjunto mais limitado de estudos, adotando uma abordagem predominantemente descritiva e discursiva. Em contraste, a RSL possui caráter mais amplo e analítico, uma vez que parte de um problema claramente definido para localizar e examinar um volume maior de investigações. Na mesma direção, Bottentuit Junior (2020) ressalta que a RSL permite verificar, a partir

de uma questão-problema, os resultados das pesquisas, as teorias, as ferramentas e os recursos utilizados na resolução de problemas científicos.

A pertinência da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) também pode ser observada nas contribuições de Wunsch, Blaszkowski e Rossetin (2018), que a consideram especialmente relevante para pesquisas voltadas à análise crítica das práticas docentes. Ao desenvolverem uma revisão sistemática sobre práticas de leitura e escrita, as autoras mostraram que a pormenorização do levantamento permite fazer emergir categorias centrais de análise, evidenciando como a revisão sistemática pode oferecer suporte consistente para compreender dimensões fundamentais da ação pedagógica.

Nessa mesma direção Leite (2022), ao compreender a RSL como uma estratégia metodológica de busca estruturada e validada, capaz de reunir, organizar e analisar a produção científica sobre um problema de pesquisa, contribuindo para a identificação de lacunas e para o fortalecimento da base teórica da pesquisa.

Essa compreensão é reforçada por Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), ao destacarem que a revisão sistemática não se confunde com uma revisão de literatura comum, mas constitui uma metodologia científica rigorosa, marcada pela transparência, pela reprodutibilidade e pela definição explícita de cada etapa do percurso investigativo. Para os autores, trata-se de uma pesquisa secundária que revisa estudos primários com base em critérios sistemáticos, objetivos e controlados, buscando minimizar vieses e aumentar a confiabilidade da síntese produzida.

Nesta tese, a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) foi realizada no repositório institucional da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de outubro de 2025 a março de 2026, sem delimitação temporal, com o propósito de ampliar o alcance da busca e reunir um conjunto mais abrangente de produções acadêmicas.

O percurso metodológico da revisão envolveu quatro etapas. A primeira consistiu na definição da estratégia de busca e da base de dados. A segunda correspondeu ao estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão. A terceira envolveu a leitura de títulos e resumos para a triagem dos estudos. A quarta concentrou-se na análise e síntese dos trabalhos selecionados.

A estratégia de busca foi organizada em três etapas. Na primeira, utilizaram-se os descritores: “Imigração OR migração OR imigrante OR Migrante OR refugiado AND tecnologia AND educação OR Ensino Fundamental”, resultando em 210

dissertações e 105 teses. Na segunda etapa, com o acréscimo do descritor “prática docente”, foi localizada 1 (um) dissertação. Na terceira, com a inclusão de “prática pedagógica”, foram identificadas 5 (cinco) dissertações.

Após a leitura dos títulos e resumos, foram incluídos estudos primários em língua portuguesa, vinculados à Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental, que abordassem a temática das migrações populacionais, das práticas docentes e do uso de tecnologias no contexto educacional. Foram excluídos trabalhos duplicados, pesquisas voltadas ao Ensino Superior, estudos da área da saúde e investigações que empregavam os descritores em contextos ambientais ou biológicos, por não apresentarem aderência ao objeto de estudo desta tese. Ao final do processo, o corpus da revisão foi composto por 8 (oito) trabalhos.

A adoção da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) fortaleceu o percurso metodológico desta pesquisa, pois permitiu identificar tendências, contribuições e da literatura acadêmica. Mais do que uma etapa de levantamento bibliográfico, a revisão sistemática funcionou como base teórica e analítica para sustentar o estudo de caso e reforçar a pertinência do produto educacional enraizado em uma problemática real, constituindo o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção, que articula prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

1.7 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento e a análise dos dados foram realizados por meio da articulação entre a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2016), e a análise lexical com apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

A utilização do IRaMuTeQ, na fase inicial da Análise de Conteúdo, o software apoiou a identificação de centralidades lexicais, agrupamentos semânticos e proximidades discursivas, oferecendo evidências que orientaram, sem substituir, a interpretação qualitativa conduzida pela pesquisadora.

Essa relação entre a Análise de Conteúdo e os recursos lexicais do IRaMuTeQ possibilitou analisar o corpus das 23 entrevistas em duas dimensões complementares, envolvendo a interpretação qualitativa dos sentidos presentes nos relatos pela pesquisadora e a identificação de estruturas lexicais, recorrências, conexões

semânticas e agrupamentos discursivos. Esse processo de análise ampliou a compreensão da organização dos discursos dos participantes, permitindo visualizar tanto a profundidade dos significados quanto os padrões linguísticos das entrevistas.

A Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), constitui o eixo interpretativo central desta pesquisa. Bardin (2016) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. No campo desta tese, isso significa compreender que as falas dos participantes não são analisadas como opiniões isoladas, mas constitui o conjunto das práticas, desafios, valores e condições que estruturam a inter-relação entre prática docente, tecnologia e processos de aprendizagem ensino e aprendizagem em contexto migratório populacionais nas escolas Boa Vista.

Em Bardin (2016), a Análise de Conteúdo envolve as fases de pré-análise, em que o corpus é organizado, a exploração do material, marcada pela codificação e categorização, e o tratamento dos resultados, quando os dados são interpretados à luz do referencial teórico. Aplicada a esta pesquisa, a Análise de Conteúdo possibilitou identificar sentidos recorrentes relacionados as práticas docentes, às mediações tecnológicas, uso de tecnologias e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. Assim, o corpus de análise não foi lido apenas em função da frequência de termos, mas interpretado como expressão de regularidades discursivas e pedagógicas que ajudam a compreender o objeto investigado das práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil. Essa dimensão de análise qualitativa possibilitou a base para o desenvolvimento do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica que constitui o Framework de Intersecção.

Em relação Apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) os autores Camargo e Justo (2013) apresenta o IRaMuTeQ como um software gratuito e de código aberto, desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009 e baseado no ambiente estatístico R. Os autores destacam que o programa realiza desde análises lexicais, bem como procedimentos multivariados, como Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras, contribuindo para integrar abordagens qualitativas e quantitativas ao

quantificar elementos linguísticos sem perder o contexto interpretativo. Camargo e Justo (2013) ressaltam ainda, que o IRaMuTeQ não constitui um método de pesquisa, enfatizando que os resultados gerados pelo software não substituem a análise do pesquisador. Outrossim, é preciso destacar que o R, ambiente no qual o IRaMuTeQ é ancorado, é uma linguagem e um ambiente de desenvolvimento voltado principalmente para computação estatística, incluindo inferência, simulações e mineração de dados, conforme explica Lauretto (2015).

O estudo de Castro Neta e Cardoso (2021) complementa essa discussão ao demonstrar, de forma aplicada, como o software pode ser utilizado na análise de dados qualitativos em pesquisas empíricas. As autoras descrevem o IRaMuTeQ como uma ferramenta fundamental para organizar o corpus textual, identificar padrões lexicais, recorrências, conexões semânticas e agrupamentos discursivos, permitindo ao pesquisador visualizar a estrutura interna dos discursos analisados. Autoras também observam reforçam que, apesar de sua precisão e potencial analítico, o IRaMuTeQ não substitui o papel do pesquisador, afirmando que “o pesquisador continua sendo o condutor da pesquisa, e seu papel é valorizado pelo IRaMuTeQ” Castro Neta e Cardoso (2021, p.1)”, uma vez que cabe a ele interpretar os resultados à luz do referencial teórico e dos objetivos do estudo.

Nessa perspectiva, nesta tese a análise dos dados combinou procedimentos qualitativos e técnicas de análise lexical, configurando uma triangulação metodológica que integrou as 23 entrevistas apoiada na Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2016) e análise lexical e estatística com apoio do software IRaMuTeQ. As respostas das entrevistas foram interpretadas com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), que permitiu a categorização temática e a identificação de sentidos recorrentes nas falas dos professores.

Como apoio ao processo analítico do software IRaMuTeQ para o tratamento lexical do corpus composto pelas 23 entrevistas foi possível identificar padrões de coocorrência e agrupamentos semânticos, por meio, Nuvem de Palavras, Árvore de Similitude, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Esses recursos evidenciaram palavras, conexões e estruturas discursivas que não seriam facilmente perceptíveis apenas pela leitura manual, aumentando a rastreabilidade dos dados e reduzindo o viés interpretativo inicial.

Nesta tese no tratamento lexical do corpus textual, com apoio do software

IRaMuTeQ, foram utilizados os seguintes agrupamentos semânticos: Nuvem de Palavras, Árvore de Similitude, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Esses procedimentos permitiram visualizar frequências lexicais, relações de coocorrência entre termos, agrupamentos temáticos e proximidades semânticas presentes no discurso dos participantes. Esses agrupamentos semânticos não foram empregados de forma isolada, mas de maneira integrada e complementar. A Nuvem de Palavras permitiu uma primeira visualização das centralidades lexicais do corpus. A Árvore de Similitude evidenciou as conexões entre termos e os campos de proximidade semântica. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) organizou o discurso em classes lexicais e possibilitou a constituição de blocos analíticos. Por fim, a AFC tornou visíveis as relações de proximidade e oposição entre esses campos discursivos. Dessa forma, a convergência desses resultados fundamentou a elaboração do Framework de Intersecção, como Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica enraizado diretamente das evidências empíricas da pesquisa. Cabe destacar que a utilização do IRaMuTeQ auxiliou na identificação das estruturas lexicais, sendo a interpretação da análise de dados realizadas pela pesquisadora.

Esse processo analítico não apenas descreveu a realidade observada, mas revelou como o discurso dos professores expressa a estrutura da prática docente. A partir das classes lexicais, os dados foram sistematizados em categorias de análises que sustentam o desenvolvimento e reforçar a pertinência do produto educacional enraizado em uma problemática real, constituindo o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção, que articula prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Dessa forma, as categorias de análise resultaram de um processo de análise conjunta das classes lexicais que emergiram do corpus, a partir do software IRaMuTeQ, sendo posteriormente nomeadas, agrupadas e interpretadas pela pesquisadora à luz do referencial teórico adotado.

1.8 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

a) Comitê de Ética

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional (UNINTER), sob o Parecer nº 7.111.792 e CAAE nº 83420624.7.0000.5573.

b) Consentimento

Aos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide Apêndices). O documento foi rubricado e assinado em duas vias, ficando uma com o participante e a outra com a pesquisadora. Todos foram informados sobre o caráter voluntário e não remunerado da pesquisa

Para garantir o anonimato em todas as fases de análise de dados, adotou-se o seguinte sistema de codificação para as instituições e participantes:

- **Escolas:** Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2).
- **Professores:** E1P1, E2P1, etc.
- **Coordenadores Pedagógicos:** E1C1, E2C1, etc.
- **Gestores:** E1G1, E2G1, etc.

c) Declaração do uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG)

Em conformidade com o Art. 9º, inciso I, alínea “c”, da Portaria CNPq nº 2.664/2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq, declaro o uso das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, Copilot (Microsoft), ChatGPT (OpenAI) e Gemini (Google), empregadas na revisão ortográfica e na organização e conferência das referências. Declaro, ainda, a responsabilidade integral pelo conteúdo final desta tese, cuja autoria é exclusivamente da pesquisadora.

Dessa forma, o percurso metodológico delineado possibilitou construir uma base investigativa coerente com os objetivos da tese, ao articular a pesquisa aplicada, abordagem qualitativa, Estudo de Caso, Revisão Sistemática da Literatura (RSL), entrevistas semiestruturadas e análise dos dados com apoio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2016), e a análise lexical com apoio do software

IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires).

Esse conjunto de procedimentos permitiu não apenas delimitar o campo empírico e organizar a produção e interpretação dos dados, mas também oferecer sustentação ao desenvolvimento e validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção, que articula prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

A partir dessa base teórico-metodológica, os capítulos seguintes aprofundam a discussão do objeto investigado em diferentes dimensões, consolidando análises que ampliam a compreensão sobre o tema. Nesse sentido, o presente capítulo constitui o alicerce teórico-metodológico da tese, pois estabelece a ligação entre o problema investigado, a análise empírica e a proposição final da pesquisa, o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica que apresenta o *Framework de Intersecção*, funcionando como eixo estruturante que sustenta e orienta o desenvolvimento dos demais capítulos.

CAPÍTULO 2 - PANORAMA DEMOGRÁFICO E EDUCACIONAL DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA/RORAIMA

O presente capítulo dedica-se a analisar o contexto demográfico da imigração venezuelana em Roraima, com ênfase nos seus reflexos sobre a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista. A discussão organiza-se em dois eixos principais. No primeiro, examina-se a evolução do fluxo migratório venezuelano, identificando o momento de ruptura em que a entrada de imigrantes deixou de ser um movimento residual para se configurar como uma crise humanitária. Nessa etapa, são abordadas as respostas governamentais, incluindo medidas legislativas e a criação de estruturas de acolhimento que buscaram ordenar o processo e promover a interiorização dos imigrantes para outras regiões do Brasil. No segundo eixo, a análise volta-se especificamente para o cenário educacional da capital Boa Vista, destacando como o rápido crescimento populacional pressionou a infraestrutura das escolas municipais e demandou a expansão do número de matrículas. O debate concentra-se ainda, na correlação temporal entre a chegada do intenso fluxo migratório venezuelano e a efetiva resposta institucional de acesso à educação de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, culminando na reflexão sobre os atuais desafios jurídicos e sociais para garantir a inserção escolar na Educação Básica para as crianças e adolescentes migrantes abrigados na Operação Acolhida, em Boa Vista/Roraima.

2.1 PANORAMA DEMOGRÁFICO DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM RORAIMA

O estado de Roraima, localizado no extremo Norte do Brasil, limita-se ao norte e noroeste com a República Bolivariana da Venezuela e, a Leste, com a República Cooperativista da Guiana. Essa configuração geográfica fez de Roraima a principal porta terrestre de entrada para o intenso fluxo migratório da população venezuelana no Brasil. Nesse contexto, destaca-se o município de Pacaraima, situado a apenas 15 km da cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén, o que o torna o principal corredor humanitário de passagem para milhares de imigrantes e refugiados provenientes da Venezuela (Zambrano, 2021). Como consequência desse intenso processo migratório, sobretudo a partir de 2016, Roraima passou a vivenciar uma situação de emergência humanitária (Xavier, 2020).

Diante desse cenário de crise migratória, foram implementadas respostas governamentais em níveis estadual e federal, com ênfase em decretos, medidas provisórias, leis e estruturas institucionais como a Operação Acolhida e o Comitê Federal de Assistência Emergencial. Deste modo, visando apresentar uma cronologia dessas medidas legislativas, apresenta-se a seguir uma sistematização que destaca a progressão das intervenções humanitárias implementadas entre 2017 a 2021, conforme tabela descrita a seguir:

Tabela 1 - Respostas Governamentais à Crise Migratória Venezuelana em Roraima (2017- 2021):			
NÍVEL GOVERNAMENTAL	MEDIDA/ LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO	REVOGAÇÕES/ ALTERAÇÕES
Estadual (Roraima)	Decreto nº 24.469-E, de 4 de dezembro de 2017.	Decreta situação de emergência social, no estado de Roraima, afetado por intenso processo de migração, ocasionado pela crise social - econômica na Venezuela.	-
Federal	Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018.	Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária.	Convertida na Lei nº 13.684 de 21 de junho de 2018.
Federal	Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018.	Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo	-

		migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências.	
Federal	Decreto nº 9.286, de 15 de fevereiro de 2018.	Define a composição, as competências e as normas de funcionamento do Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária.	Revogado pelo Decreto nº 9.970 de 14 de agosto de 2019.
Federal	Decreto nº 9.970, de 14 de agosto de 2019.	Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial.	Revogado pelo Decreto nº 10.917, de 2021, de 29 de dezembro de 2021.
Federal	Decreto nº 10.917, de 29 de dezembro de 2021.	Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial.	-

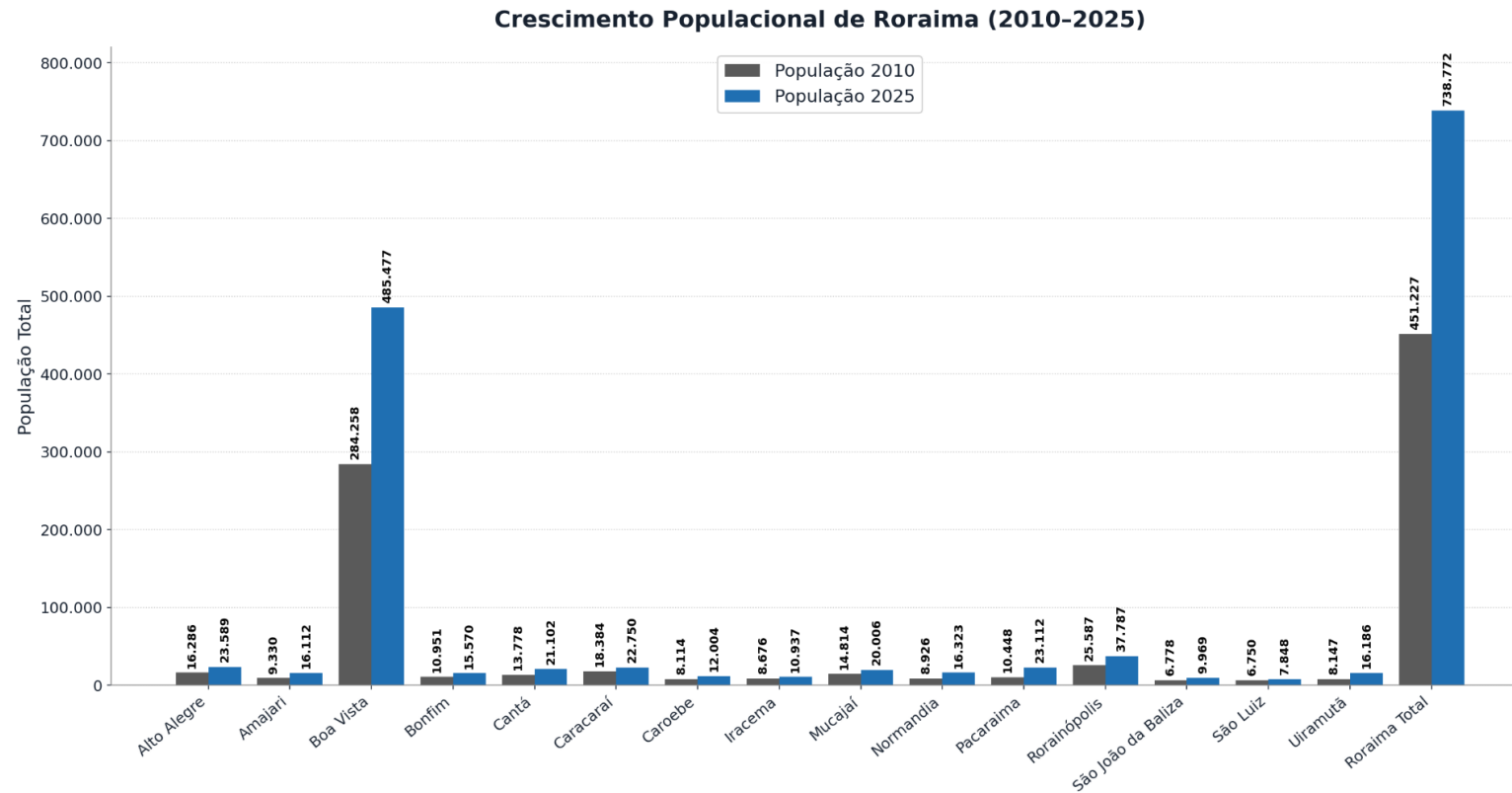
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na Tabela 1 uma progressão das medidas governamentais, iniciando-se no nível estadual de Roraima com a declaração de emergência em 2017, que reflete a urgência local diante do intenso fluxo imigratório. Nota-se, ainda, uma resposta federal tardia, implementada apenas em 2018, institucionalizada pela Operação Acolhida e por uma série de decretos que sofreram revogações e alterações, culminando no Decreto nº 10.917, de 29 de dezembro 2021, que trata

regula o Comitê Federal de Assistência Emergencial para o acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxos migratórios provocados por crises humanitárias. Constata-se, assim, um caráter multissetorial do Comitê Federal, com a inclusão de 13 ministérios que abrangem áreas como defesa, saúde, educação e relações exteriores, além de subcomitês específicos para recepção, acolhimento e saúde, o que demonstra uma abordagem integrada para mitigar os impactos humanitários da crise migratória venezuelana no Brasil, como destaque para o estado de Roraima.

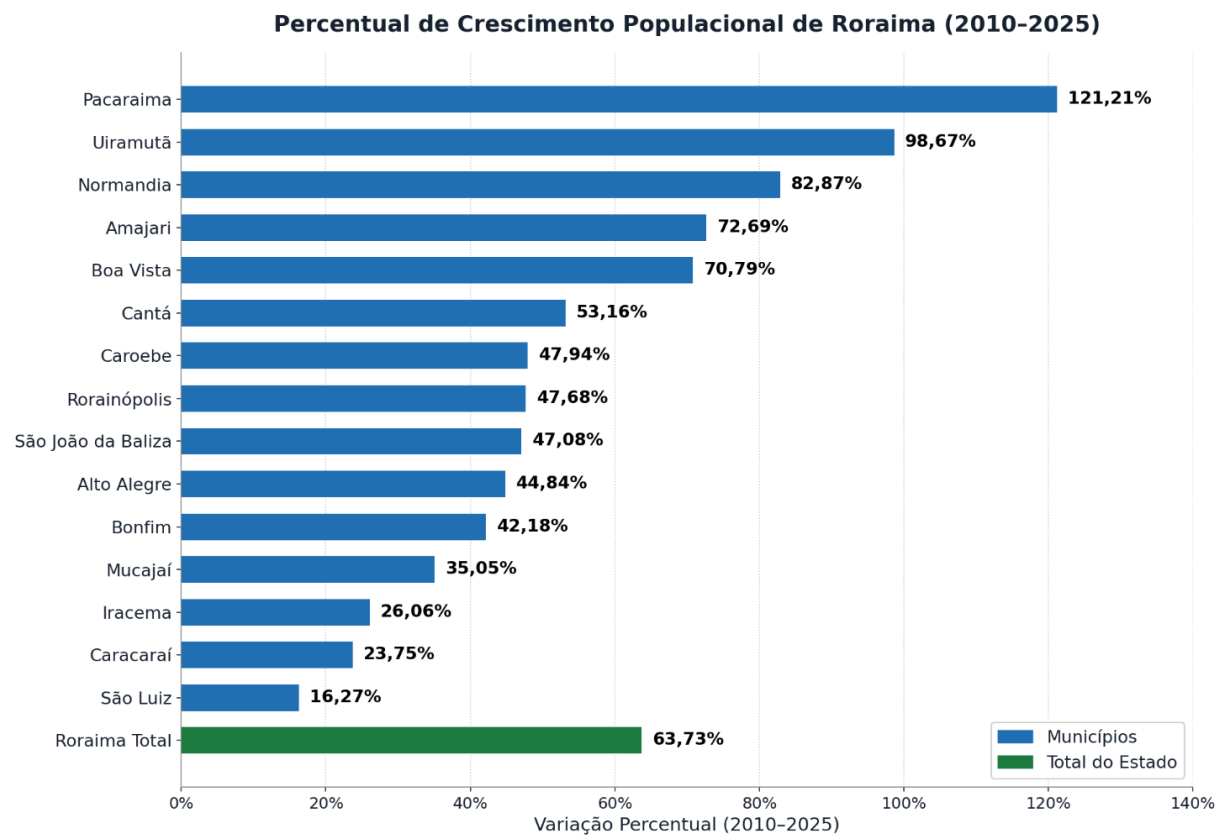
Essa estrutura institucional multidisciplinar, ao buscar minimizar os impactos imediatos da crise migratória venezuelana, também revela a necessidade de realizamos um panorama dos impactos demográficos, os quais contribuem para moldar as demandas por serviços públicos, políticas de assistências e sociais em longo prazo. Para compreender o impacto demográfico da migração venezuelana em Roraima, estabelece-se uma análise comparativa com foco na capital, Boa Vista, e no município fronteiriço de Pacaraima, por representarem os principais polos de concentração e recepção do fluxo migratório venezuelano em Roraima. O estado de Roraima é composto por 15 municípios (Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz e Uiramutã). Com base nos dados mais recentes publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2025. Os Gráficos 1 e 2 a seguir ilustram, respectivamente, o demonstrativo do crescimento populacional e o percentual da população no estado de Roraima, abrangendo o período de 2010 a 2025.

Gráfico 1 - Crescimento Populacional de Roraima (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados (IBGE, 2010 e / Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025).

Gráfico 2 - Percentual de Crescimento Populacional de Roraima (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados (IBGE, 2010 e / Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025).

Os Gráficos 1 e 2 apresentam, respectivamente, o crescimento populacional absoluto e o percentual de variação da população nos municípios de Roraima entre os anos de 2010 a 2025 (Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025). Ao analisar os dados populacionais, observa-se que a capital Boa Vista passou de 284.258 habitantes em 2010 para 485.477 em 2025, com acréscimo de 201.219 pessoas, o que representa o percentual de 70,79% de crescimento. Já o segundo maior município de Roraima, Rorainópolis, evoluiu de 25.587 para 37.787 habitantes, registrando um aumento de 12.200 pessoas, equivalente a 47,68%.

Caracará ampliou sua população de 18.384 para 22.750 habitantes, com acréscimo de 4.366 e variação de 23,75%, enquanto Mucajaí cresceu de 14.814 para 20.006 habitantes, somando 5.192 pessoas e percentual de 35,05%. Alto Alegre apresentou acréscimo de 16.286 para 23.589 habitantes, com 7.303 pessoas a mais e crescimento de 44,84%.

O município fronteiriço com a Venezuela, Pacaraima, destacou-se proporcionalmente ao passar de 10.448 para 23.112 habitantes, com acréscimo de 12.664 pessoas e variação de 121,21%, o maior percentual entre os municípios roraimenses. Amajari passou de 9.330 para 16.112 habitantes, com 6.782 pessoas adicionais e percentual de 72,69%, enquanto Bonfim evoluiu de 10.951 para 15.570 habitantes, registrando acréscimo de 4.619 e crescimento de 42,18%.

Cantá ampliou sua população de 13.778 para 21.102 habitantes, com 7.324 pessoas a mais e percentual de 53,16%. Iracema apresentou crescimento menos intenso, passando de 8.676 para 10.937 habitantes, com acréscimo de 2.261 e variação de 26,06%. Normandia registrou aumento de 8.926 para 16.323 habitantes, com 7.397 pessoas adicionais e percentual de 82,87%.

São João da Baliza cresceu de 6.778 para 9.969 habitantes, com acréscimo de 3.191 e percentual de 47,08%. São Luiz apresentou o menor crescimento, passando de 6.750 para 7.848 habitantes, com apenas 1.098 pessoas a mais e variação de 16,27%.

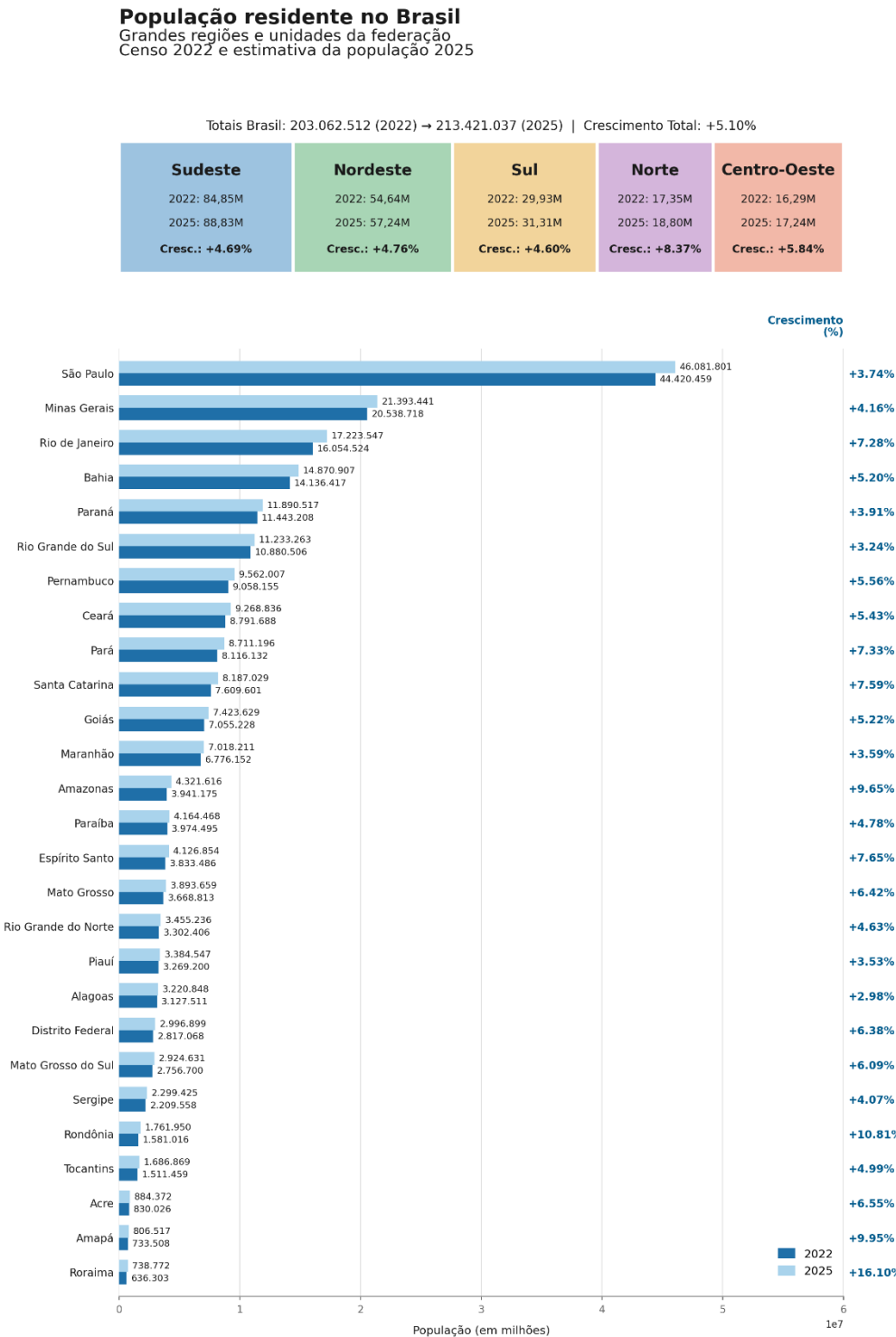
Uiramutã, que concentra a maior população indígena do Estado, quase duplicou sua população, evoluindo de 8.147 para 16.186 habitantes, com acréscimo de 8.039 pessoas e percentual de 98,67%. Caroebe passou de 8.114 para 12.004 habitantes, com 3.890 pessoas adicionais e crescimento de 47,94%.

Neste cenário, o estado de Roraima apresentou, entre 2010 a 2025, um crescimento populacional regional de 63,73%, confirmando uma tendência

demográfica de crescimento intenso no cenário regional nos últimos 15 anos. Nesse período, Boa Vista concentrou o maior volume populacional e reforçou, assim, sua centralidade urbana. Em contrapartida, municípios de menor densidade populacional como Pacaraima, Uiramutã e Normandia demonstraram que o crescimento demográfico de Roraima também é intenso em diferentes localidades regionais.

Para compreender a dimensão desses números demográficos locais, é necessário contextualizar o estado de Roraima no cenário nacional. O gráfico a seguir ilustra o panorama demográfico brasileiro, apresentando os dados populacionais das regiões Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste, contemplando os 26 estados e o Distrito Federal. O panorama estabelece um comparativo entre o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) e a Estimativa Populacional (data de referência em 1º de julho de 2025), com base nos dados oficiais divulgados pelo IBGE (2025).

Gráfico 3 - Comparativo da população residente no Brasil por Grandes Regiões e Unidades da Federação (Censo 2022 e Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025).



Fonte: Adaptado do Censo Demográfico 2022/ Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025.

Conforme apresentado no Gráfico 3, os dados da Estimativa Populacional data de referência em 1º de julho de 2025, o Brasil alcançou a marca de 213.421.037 habitantes. Esse quantitativo representa um crescimento médio de aproximadamente 5,1% em relação ao Censo Demográfico de 2022, quando a população residente registrada foi de cerca de 203 milhões de pessoas.

Observa-se ainda no Gráfico 3 que o crescimento populacional não ocorreu de forma uniforme entre as grandes regiões do Brasil. A Região Norte apresenta taxas mais significativas de expansão demográfica ao registrar um crescimento de 8,37%, índice superior ao das regiões mais consolidadas economicamente, como o Sudeste, com percentual de 4,69%, e o Sul, com 4,60%. O Centro-Oeste aparece como o segundo maior polo de crescimento demográfico, com alta de 5,84%, o que pode indicar uma possível mudança de tendência de crescimento demográfico para regiões historicamente menos populosas do País.

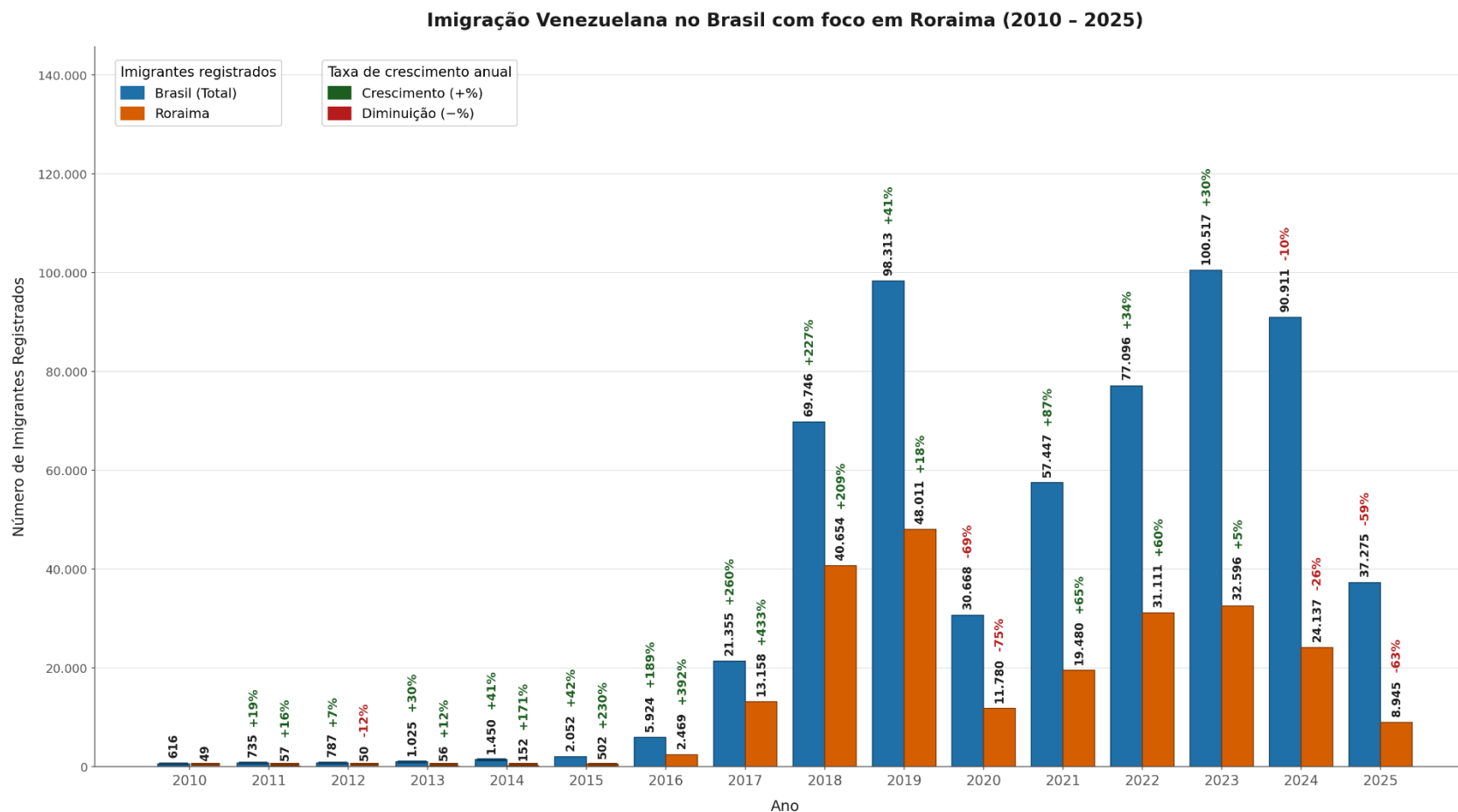
Nesse cenário de expansão demográfica da Região Norte, o estado de Roraima se destaca com um salto populacional de 16,10% no período de 2022 a 2025, registrando o maior índice entre todas as unidades da Federação. É necessário destacar, ainda, que essa tendência de crescimento regional também é impulsionada por outros estados que apresentaram índices elevados, como Rondônia uma taxa de crescimento de 10,81%, Amapá com 9,95% e Amazonas 9,65%.

Visando compreender os fatores que impulsionaram a expansão demográfica com destaque para o estado Roraima, o gráfico a seguir apresenta e evidência os dados de imigração da população venezuelana no Brasil. A análise desses dados servirá de base para dimensionar a possível influência do processo migratório venezuelano como possível principal fator do crescimento demográfico populacional no estado de Roraima.

Nesse sentido, o Gráfico 4 sistematiza a série histórica de registros de imigrantes venezuelanos no Brasil, compreendendo o intervalo de 2010 a julho de 2025. A apresentação destes dados permite identificar o comportamento evolutivo do fluxo migratório, evidenciando o momento de ruptura de um padrão residual para um crescimento exponencial continuado. Tal movimento correlaciona-se diretamente com a expansão populacional registrada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tanto no Censo Demográfico de 2022 quanto na Estimativa Populacional de 2025 para o estado de Roraima. O gráfico a seguir ilustra a trajetória do volume total

de entradas, fundamental para identificarmos o momento de ruptura do padrão imigratório da população venezuelana no Brasil com foco em Roraima.

Gráfico 4 - Imigração Venezuelana no Brasil com foco em Roraima (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) - Residência de Entrada - Sistema de Registro Nacional Migratório - Polícia Federal (2010 - 2025).

A análise apresentada no Gráfico 4 tem como base o DataMigra BI (OBMigra/Senajus), especificamente o módulo Registros Migratórios - Residência/Entrada (Sistema de Registro Nacional Migratório - SisMigra/Polícia Federal). O recorte considera dados do Brasil, com destaque para o estado de Roraima e o país de nascimento Venezuela, abrangendo o período de 2010 a 2025 (com informações disponíveis até julho de 2025). Esse intervalo temporal permite identificar as transformações no perfil da imigração venezuelana no Brasil, evidenciando tendências e mudanças ao longo dos últimos quinze anos. A correlação entre os dados nacionais e os registros em Roraima evidencia a transição de um processo migratório de demanda espontânea para uma intensa crise humanitária na fronteira terrestre entre o estado de Roraima e a Venezuela.

Entre 2010 a 2013, verifica-se um cenário de baixa densidade migratória de venezuelanos no Brasil. Nesse intervalo, o fluxo nacional apresentou oscilações variando entre 616 e 1.025 registros anuais, com taxas de crescimento situadas entre 19% e 30%. O estado de Roraima, por sua vez, manteve participação pouco expressiva, registrando números reduzidos que oscilaram entre 49 e 56 imigrantes por ano, com crescimento anual entre 12% e 16%. Esses indicadores evidenciam um movimento ainda incipiente, sem impacto significativa no panorama migratório venezuelano no cenário nacional.

Contudo, o ano de 2014 representa o primeiro sinal de alerta para o aumento da imigração de venezuelanos em direção ao Brasil, sobretudo ao estado de Roraima. Enquanto o crescimento nacional foi de 41%, totalizando 1.450 registros, Roraima apresentou um aumento expressivo de 171%, passando de 56 para 152 registros. Embora o quantitativo populacional ainda fosse reduzido em comparação ao cenário nacional, esse deslocamento percentual já antecipava uma mudança na rota migratória venezuelana em direção à fronteira norte terrestre entre Brasil e Venezuela.

Em 2015 observa-se que, enquanto o fluxo nacional de registros crescia 42%, atingindo 2.052 ocorrências, Roraima apresentou uma expansão exponencial de 230%, alcançando 502 imigrantes. Nesse contexto, este ano é indicado como “Data Base” da crise migratória venezuelana, marco da mudança de rota em direção ao Brasil e da intensificação do fluxo migratório em Roraima, principal unidade da Federação a receber de forma intensa e continuada a população de imigrantes e refugiados provenientes da Venezuela. Essa desproporcionalidade, caracterizada por

um crescimento local quase seis vezes superior à média nacional, confirma a transição do eixo de entrada para a fronteira terrestre ao norte, entre Brasil e Venezuela.

Os anos de 2016 e 2017 caracterizaram-se por uma intensa expansão demográfica de imigrantes venezuelanos. Em 2016, o Brasil registrou 5.924 imigrantes que representa +189%, enquanto Roraima cresceu 391%, alcançando 2.469 registros. O ápice da aceleração ocorreu em 2017, quando o País contabilizou 21.355 registros, um percentual de +260%, porém Roraima apresentou a maior taxa de variação de toda a série histórica de 433%, com 13.158 registros. Tal cenário evidenciou a transição definitiva do perfil migratório venezuelano, ocasionando o colapso inicial da capacidade de absorção dessa população em território roraimense.

Em 2018, o fluxo migratório venezuelano no cenário nacional disparou para 69.746 registros, com um percentual de crescimento de +227%, e Roraima absorveu a maior parte dessa população, contabilizando 40.654 novos imigrantes um crescimento local de + 209%. Já em 2019, os dados nacionais continuaram em ascensão, embora em ritmo percentual menos acelerado de +41%, atingindo pela primeira vez o patamar de 98.313 imigrantes. Em contrapartida, Roraima atingiu seu maior número absoluto de permanência na série histórica, com 48.011 registros, muito embora sua taxa de crescimento tenha desacelerado para + 18%.

O ano de 2020 representou uma interrupção atípica no fluxo migratório da população venezuelana em razão das restrições de mobilidade e fechamento das fronteiras decorrentes da pandemia de COVID-19, houve uma diminuição acentuada nos indicadores demográficos, o fluxo nacional caiu 69%, totalizando 30.668 registros, e o de Roraima recuou 75% totalizando 11.780 registros. Contudo, a retomada da abertura a fronteira entre Brasil e Venezuelana, entre 2021 e 2022, demonstrou a força do processo migratório venezuelano. Em 2021, o Brasil voltou a crescer + 87%, com 57.447 novos registros, e Roraima apresentou alta de + 65%, totalizando 19.480 imigrantes. Em 2022, a tendência de alta se manteve, com o País crescendo 34% com 77.096 registros e Roraima +60% com total de 31.111 registros, recuperando rapidamente os patamares de pressão demográfica migratória anteriores à pandemia de COVID -19.

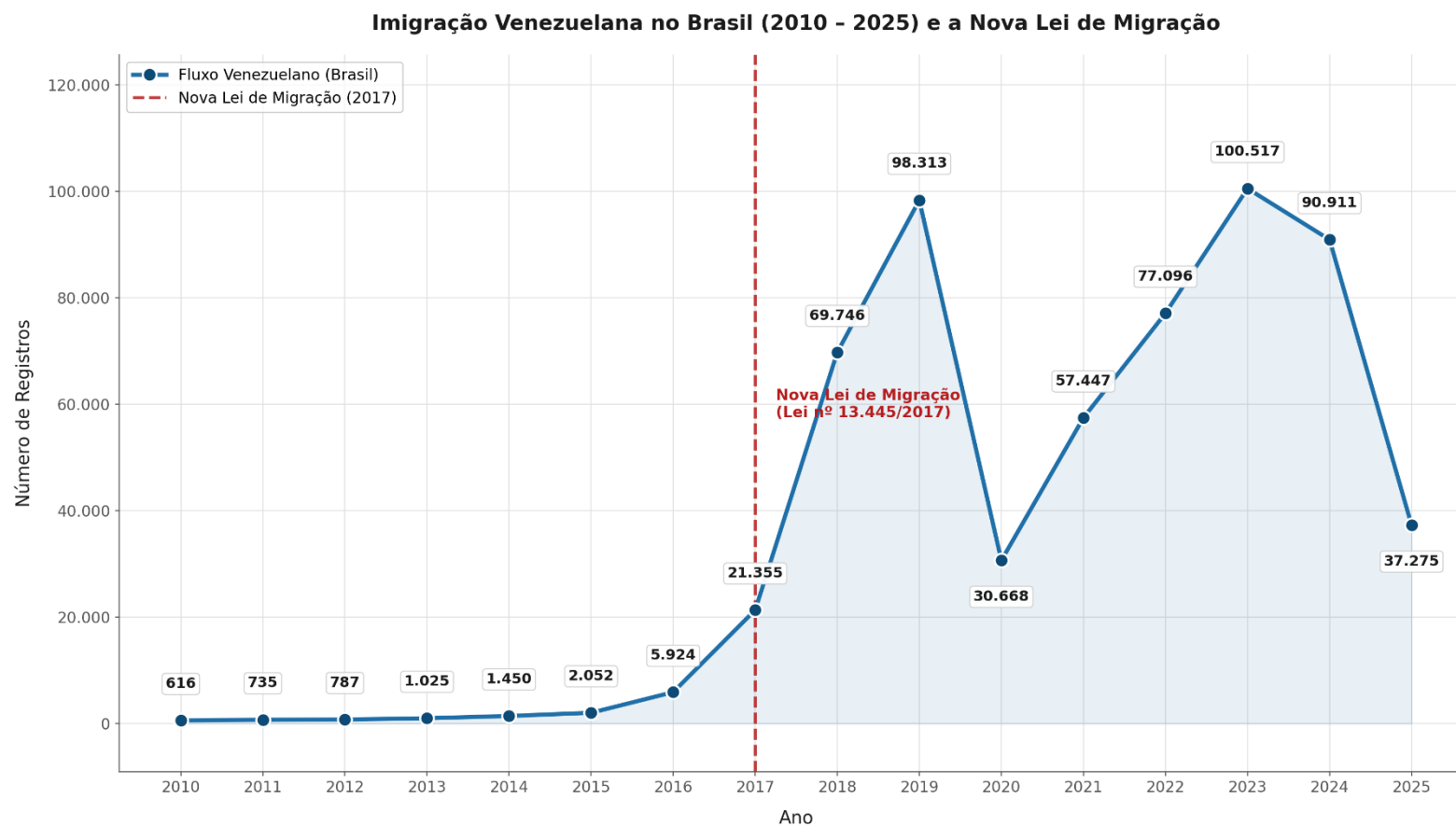
A partir de 2023, passou-se a observar uma mudança estrutural no fluxo migratório venezuelano para o Brasil. Nesse mesmo ano, o País atingiu seu recorde histórico, com 100.517 registros, o que representou um crescimento de 30%. Por outro

lado, Roraima apresentou relativa estabilidade, com aumento de apenas 5%, totalizando 32.596 novos registros. Além disso, essa tendência se confirmou em 2024, quando o estado registrou uma redução significativa de 26%, chegando a 24.137 registros, mesmo que o fluxo nacional tenha alcançado 90.911 registros, o que correspondeu a uma desaceleração de 10%. Por fim, os indicadores parciais até julho de 2025 ratificam essa diminuição de entrada e permanência na fronteira norte de Roraima, uma vez que foram contabilizados 37.275 registros no Brasil uma desaceleração de 59% em relação ao total do ano anterior, enquanto Roraima somou apenas 8.945 registros, representando uma diminuição acentuada de 63%.

Em suma, a análise do panorama migratório venezuelano para o Brasil no período de 2010 a julho 2025 demonstra a evolução de um fluxo migratório populacional venezuelano inicialmente residual para uma intensa crise humanitária na fronteira terrestre da Região Norte do estado de Roraima. Tal contexto reforça a indicação, nesta tese, do ano de 2015 como 'Data Base' da crise migratória venezuelana, período em que se consolidou a mudança de rota para o Brasil e se intensificou o fluxo migratório populacional internacional em direção ao estado de Roraima, que se firmou como a principal porta de entrada terrestre e de acolhimento continuado de imigrantes e refugiados venezuelanos no Brasil. Observa-se ainda, que após o período de expansão exponencial a partir de 2016, os dados mais recentes indicam uma mudança significativa de tendência, no qual observa-se, nos anos de 2024 e no primeiro semestre de 2025, uma diminuição acentuada no volume de registros tanto no cenário nacional quanto, de forma ainda mais expressiva, no estado de Roraima, sinalizando uma possível desaceleração do fluxo migratório venezuelano na região norte em Roraima e nas demais unidades da Federação.

Considerando a análise da evolução temporal do processo migratório venezuelano no Brasil, à luz do ordenamento jurídico brasileiro, busca-se verificar se há correlação entre o aumento da entrada da população venezuelana e a promulgação da Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017). O gráfico a seguir apresenta a sobreposição da linha do tempo dos registros migratórios ao marco de vigência da referida legislação, permitindo inferir se a mudança normativa contribuiu como fator determinante para a intensificação do fluxo migratório venezuelano no Brasil, conforme demonstrado a seguir no gráfico 5.

Gráfico 5 - Imigração Venezuelana no Brasil (2010 - 2025) e a Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) - Residência de Entrada - Sistema de Registro Nacional Migratório - Polícia Federal (2010 - 2025).

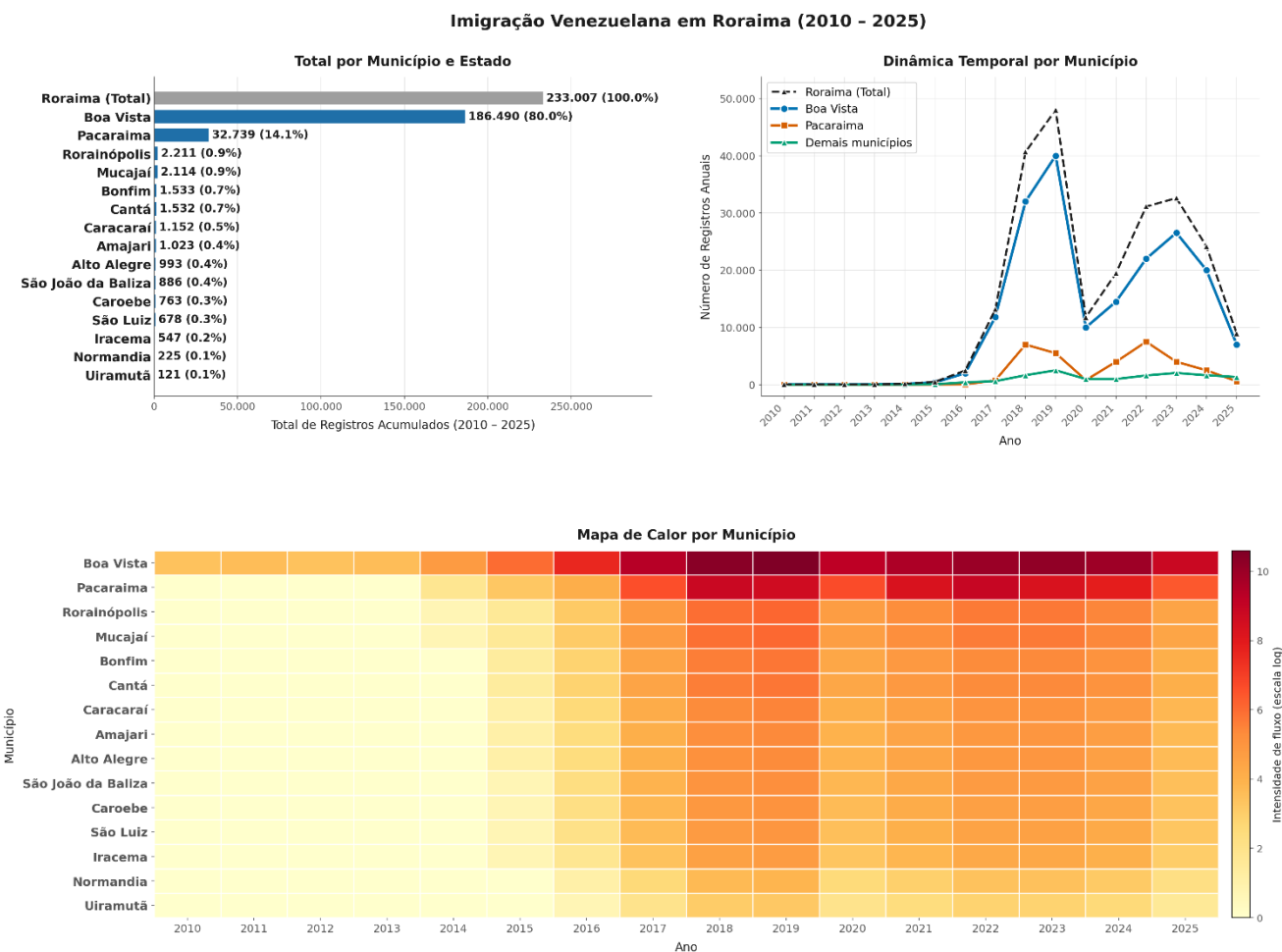
Observa-se, no Gráfico 5, uma análise fundamentada no DataMigra BI (OBMigra/Senajus), no módulo Registros Migratórios - Residência/Entrada (Sistema de Registro Nacional Migratório - SisMigra/Polícia Federal). O recorte considera dados do Brasil, tendo como país de nascimento a Venezuela, abrangendo o período de 2010 a 2025 (com informações disponíveis até julho de 2025). Nesse contexto, verifica-se um dinamismo residual da imigração venezuelana entre os anos de 2010 e 2014, caracterizado por fluxos menos intensos e ainda incipientes em comparação com os movimentos migratórios registrados a partir de 2015.

A partir de 2015 e 2016, verifica-se um aumento da curva ascendente, ainda sob a vigência do antigo Estatuto do Estrangeiro (LEI Nº 6.815, de 19 de agosto de 1980). Neste cenário, podemos inferir que o crescimento do fluxo imigratório venezuelano não está relacionado à promulgação da Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), mas sim ao agravamento da crise humanitária na Venezuela.

Cabe mencionar que Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) marcou uma ruptura institucional ao substituir o Estatuto do Estrangeiro de 1980, deslocando o foco da Segurança Nacional para princípios humanitários, assegurando aos imigrantes no Brasil 'direitos' e 'liberdades civis', 'sociais', 'culturais' e 'econômicos'.

Nesse cenário, considerando o contexto da imigração venezuelana no Brasil ao longo da última década e meia e a realidade do estado de Roraima como principal porta de entrada e espaço de permanência desses imigrantes e refugiados, tornar-se necessário apresentar a distribuição desse fluxo imigratório populacional nos 15 municípios de Roraima entre os anos de 2010 a julho de 2025. Esse recorte temporal permite compreender o impacto demográfico da crise humanitária no Estado e identificar como a recente tendência de desaceleração se manifesta de entre os municípios, bem como quais territórios em Roraima concentram maior pressão demográfica. Os gráficos a seguir detalham essa distribuição demográfica nos municípios de Roraima.

Gráfico 6 - Imigração Venezuelana em Roraima (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) - Residência de Entrada - Sistema de Registro Nacional Migratório - Polícia Federal (2010 - julho de 2025).

A leitura integrada do Gráfico 6 tem como base o DataMigra BI (OBMigra/Senajus), especificamente o módulo Registros Migratórios – Residência/Entrada (Sistema de Registro Nacional Migratório – SisMigra/Polícia Federal). O recorte considera dados do estado de Roraima e o país de nascimento Venezuela, abrangendo o período de 2010 a 2025 (com informações disponíveis até julho de 2025). Essa análise possibilita dimensionar a distribuição territorial do fluxo migratório venezuelano em Roraima ao longo dos anos, totalizando 233.007 registros de imigrantes no estado. Os resultados revelam um cenário de profunda assimetria demográfica e flutuações temporais entre os municípios roraimenses.

Conforme evidenciado no primeiro gráfico 6 (canto superior esquerdo), a distribuição espacial do fluxo migratório indica que a capital, Boa Vista, absorveu um total de 186.490 imigrantes, o que corresponde a 80,0% de todo o volume acumulado no período. Em segundo lugar, destaca-se o município fronteiro com a Venezuela, Pacaraima, porta de entrada terrestre, com 32.739 registros, representando 14,1% do total estadual.

Essa distribuição assimétrica demonstra que os demais 13 municípios de Roraima exerceram um papel residual na acolhida permanente da população migrante venezuelana. Somados, municípios como Rorainópolis (0,95%), Mucajaí (0,91%) e os demais absorveram apenas cerca de 5,9% do fluxo total. O mapa de calor (gráfico inferior) reforça visualmente essa afirmação, pois, enquanto as linhas referentes a Boa Vista e Pacaraima apresentam coloração intensa (tons de vermelho escuro), indicando alta densidade de registros da população venezuelana, a vasta maioria dos municípios roraimenses permanece em tons claros, sinalizando um impacto demográfico direto menor da população migrante e refugiada venezuelana ao longo dos últimos 15 anos.

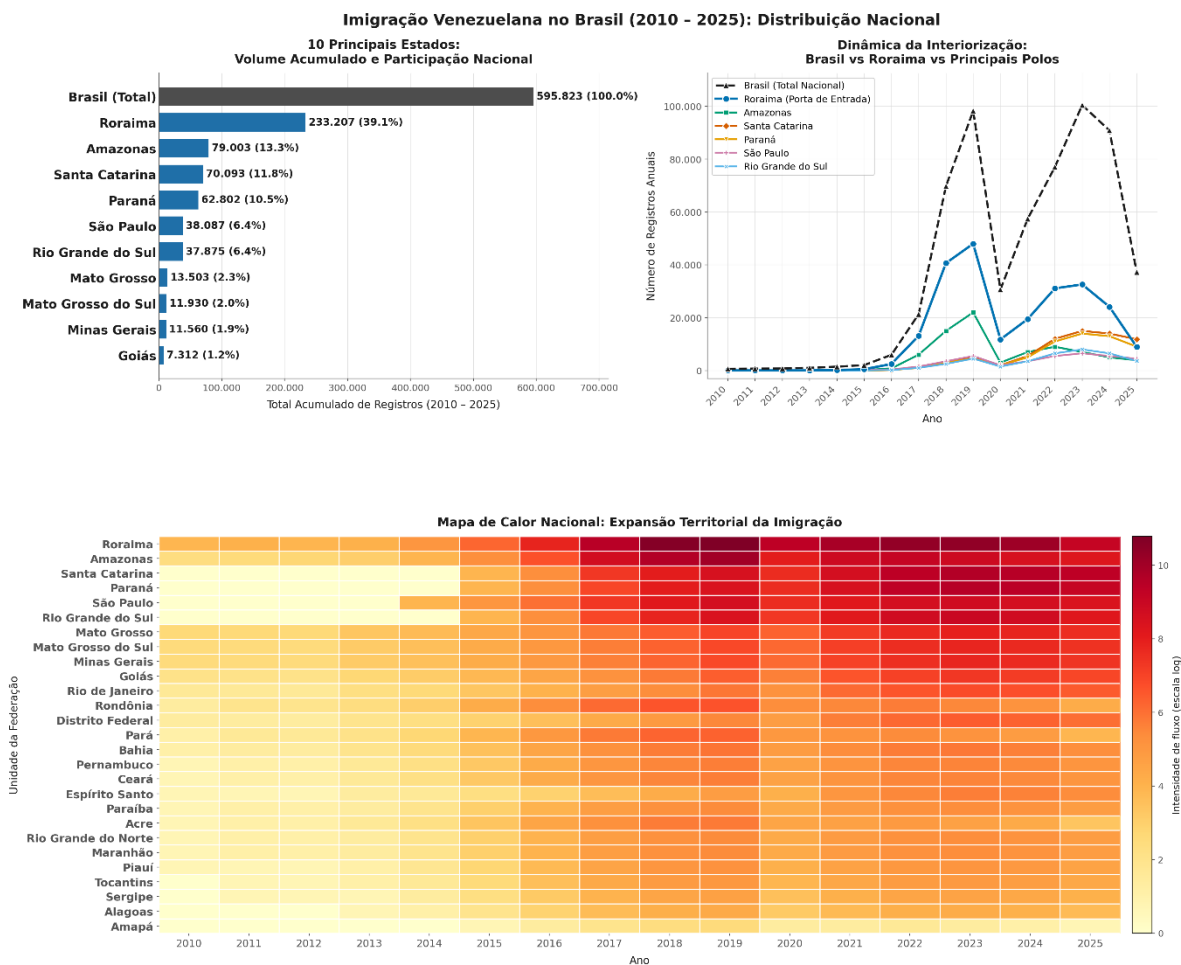
Outrossim, a análise da dinâmica temporal (Gráfico 6 - superior direito) valida estatisticamente o ano de 2015 como a "Data-Base" da crise migratória venezuelana no Brasil, tendo o estado de Roraima como a principal porta de entrada terrestre da população da Venezuela no País. Observa-se ainda que, entre 2010 e 2014, a curva de registros, tanto em Boa Vista quanto em Pacaraima, manteve-se próxima à estabilidade, caracterizando o fluxo residual. A partir de 2015, ocorre a ruptura do padrão, a curva da capital Boa Vista (linha azul) e a linha do total estadual (tracejada em preto) iniciam uma ascensão exponencial, culminando nos picos observados em 2018 e 2019. Esse movimento reforça que a imigração venezuelana se concentrou

predominantemente em Boa Vista e, secundariamente, em Pacaraima, porta de entrada terrestre, com dispersão muito limitada para os demais municípios do estado de Roraima.

O gráfico 6 de linhas (superior direito) evidencia ainda uma ruptura na tendência de crescimento em 2020, ano marcado pela pandemia de COVID-19. O fechamento das fronteiras e as restrições sanitárias provocaram uma diminuição no volume de registros da população imigrante e refugiada venezuelana em Roraima, que recuou patamares muito inferiores aos do pico dos anos anteriores. Ao analisar o recorte mais recente da série histórica, identifica-se uma mudança de tendência. Após a retomada da abertura das fronteiras entre 2021 e 2023 (período em que os registros voltaram a crescer), as curvas de 2024 e 2025 apontam para uma desaceleração acentuada da população imigrante e refugiada no estado de Roraima. O gráfico de linhas evidencia que o volume de registros em Boa Vista recuou significativamente, influenciando diretamente a redução dos números regionais no estado de Roraima.

Para compreender a dinâmica da imigração venezuelana no Brasil entre 2010 e 2025, é necessário observar ainda, como os fluxos migratórios se distribuíram pelo território nacional, evidenciando o processo de expansão da população venezuelana para diferentes estados da Federação. Essa dinâmica será ilustrada nos gráficos a seguir, que apresentam a distribuição geográfica dos fluxos migratórios venezuelanos ao longo do período analisado, de 2010 a 2025 (primeiro semestre, até julho).

Gráfico 7 - Imigração Venezuelana no Brasil (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) - Residência de Entrada - Sistema de Registro Nacional Migratório - Polícia Federal (2010 - 2025 - primeiro semestre - julho).

A análise do panorama apresentado no Gráfico 7 evidencia uma mudança estrutural no processo de imigração venezuelana para o Brasil entre 2010 e o primeiro semestre em julho de 2025. Nesse período, o País registrou um total de 595.823 imigrantes, cuja distribuição ocorreu de forma assimétrica entre os diferentes estados brasileiros.

O mapa de calor 7 (gráfico superior) revela a predominância de tons claros, indicando que, no período de 2010 a 2014, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro concentraram os maiores registros da população venezuelana. Contudo, esses fluxos ainda se apresentavam em volumes residuais, característicos de demandas espontâneas. Nesse período, a imigração venezuelana seguia a dinâmica de atração exercida pelos grandes centros econômicos do Sudeste, sem gerar impacto demográfico significativo em nenhuma Unidade da Federação.

O ano de 2015, definido nesta tese como a “Data-Base” da crise de imigração venezuelana para o Brasil, marca a mudança do perfil do imigrante, que deixa os grandes centros urbanos e passa a se concentrar na fronteira terrestre da Região Norte, consolidando Roraima como principal Unidade da Federação a receber essa população. No Gráfico 7 (mapa de calor, gráfico superior) observa-se a predominância de tons escuros, evidenciando que, a partir de 2016 e 2017, o processo migratório se intensificou e se concentrou nos estados de Roraima e Amazonas, configurando uma crise fronteiriça terrestre com quase a totalidade dos fluxos migratórios direcionados à região Norte do País, onde foram registrados 321.634 imigrantes acumulados no período (2010 - 2025), dos quais 233.007 (39,1%) em Roraima e 79.003 (13,3%) no Amazonas, refletindo a consolidação do início da crise (2016 - 2017), em que a chegada de venezuelanos passou a se concentrar quase exclusivamente nessa região.

No entanto, a partir de 2018 observa-se no Gráfico 7 (mapa de calor, gráfico superior) uma mudança significativa na dinâmica da imigração venezuelana, marcada pela intensificação da presença de imigrantes nas regiões Sudeste e Sul, evidenciada pelos tons mais escuros. Esse processo coincide com a institucionalização da Operação Acolhida pelo Governo Federal, que, diante do intenso fluxo migratório na fronteira de Roraima, passou a promover a realocação voluntária dos venezuelanos para outros estados brasileiros, etapa final de sua integração social, econômica e cultural no País (Brasil, 2025). O estado de São Paulo (barra marrom), embora mantenha sua relevância histórica como centro tradicional de atração (Sudeste), figura

agora em um patamar intermediário no ranking da crise imigratória venezuelana, sendo superado em dinamismo pelos estados da região Sul.

A análise da série histórica revela que a trajetória da imigração venezuelana não foi linear, mas marcada por mudanças no panorama do cenário brasileiro. O ano de 2020 representa uma ruptura abrupta, pois o fechamento das fronteiras devido à pandemia de COVID-19 provocou uma diminuição drástica nos registros de entrada, que recuaram de 98.313 em 2019 para 30.668 em 2020 (redução de 69%), atingindo patamares inferiores aos picos de 2018 e 2019. Contudo, mesmo em meio a essa intensificação das medidas sanitárias, verificou-se o início de uma mudança estrutural, uma vez que o estado de Santa Catarina ascendeu ao terceiro lugar nacional, superando destinos tradicionais. Esse movimento indicou que a Região Sul começava a consolidar uma nova rota imigratória venezuelana, impulsionada pela estratégia de interiorização da Operação Acolhida.

Dando continuidade a esse processo, no período de retomada da abertura das fronteiras entre 2021 e 2023, essa tendência acelerou-se e confirmou a reconfiguração do mapa imigratório venezuelano no Brasil. Observa-se que as curvas de Santa Catarina e Paraná se cruzaram e ultrapassaram a de São Paulo. Enquanto este último manteve um crescimento estável, os estados do Sul registraram uma aceleração expressiva, vinculada à estratégia da Operação Acolhida. Assim, embora Roraima tenha mantido a liderança em volume bruto por ser a principal porta de entrada terrestre, a dinâmica de permanência e integração socioeconômica deslocou-se para a região Sul do Brasil.

Nessa perspectiva, os dados acumulados consolidam essa nova dinâmica, visto que a Região Sul recebeu um total de 170.770 imigrantes e tornou-se o principal destino da interiorização da Operação Acolhida, com um volume três vezes superior ao da Região Sudeste. Nesse contexto, Santa Catarina destacou-se com 70.093 registros (11,8%), seguida pelo Paraná, com 62.802 (10,5%), e pelo Rio Grande do Sul, com 37.875 (6,4%). Em contrapartida, São Paulo acumulou 38.087 imigrantes, percentual de 6,4%, apresentando números semelhantes aos do Rio Grande do Sul e conferindo ao Sudeste um papel secundário frente ao protagonismo da Região Sul na realocação voluntária dos imigrantes venezuelanos no Brasil.

Assim, a análise apresenta evidências de uma mudança significativa na dinâmica de acolhimento da população imigrante e refugiada venezuelana no Brasil. A consolidação dos dados da pesquisa permite concluir que ocorreu um deslocamento

estrutural do eixo migratório venezuelano. Embora Roraima tenha permanecido como a principal porta de entrada terrestre e local de permanência de milhares de imigrantes e refugiados venezuelanos, a função de integração socioeconômica foi gradualmente expandida para outras regiões, com destaque para a Região Sul. Os painéis gráficos apresentados oferecem subsídios à institucionalização da Operação Acolhida, cuja estratégia de interiorização redesenhou a geografia da imigração e transformou o perfil de permanência dos venezuelanos em todo o território brasileiro.

No cenário mais recente dos dados de dezembro de 2025, o panorama da imigração venezuelana no Brasil, compreendendo o período de janeiro de 2017 a dezembro de 2025, revela um fluxo intenso monitorado pelo Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes. Segundo dados elaborados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) a partir do Sistema de Tráfego Internacional da Polícia Federal, o Brasil registrou um total de 1.430.745 entradas e 669.443 saídas, resultando em um balanço positivo de 761.302 movimentações. No âmbito da regularização e documentação, foram contabilizados 750.201 CPFs emitidos, o que reflete o total de registros ativos no Brasil. O detalhamento documental indica 634.281 autorizações de residência (incluindo residência temporária e por tempo indeterminado), 33.238 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em tramitação e 149.509 refugiados venezuelanos efetivamente reconhecidos.

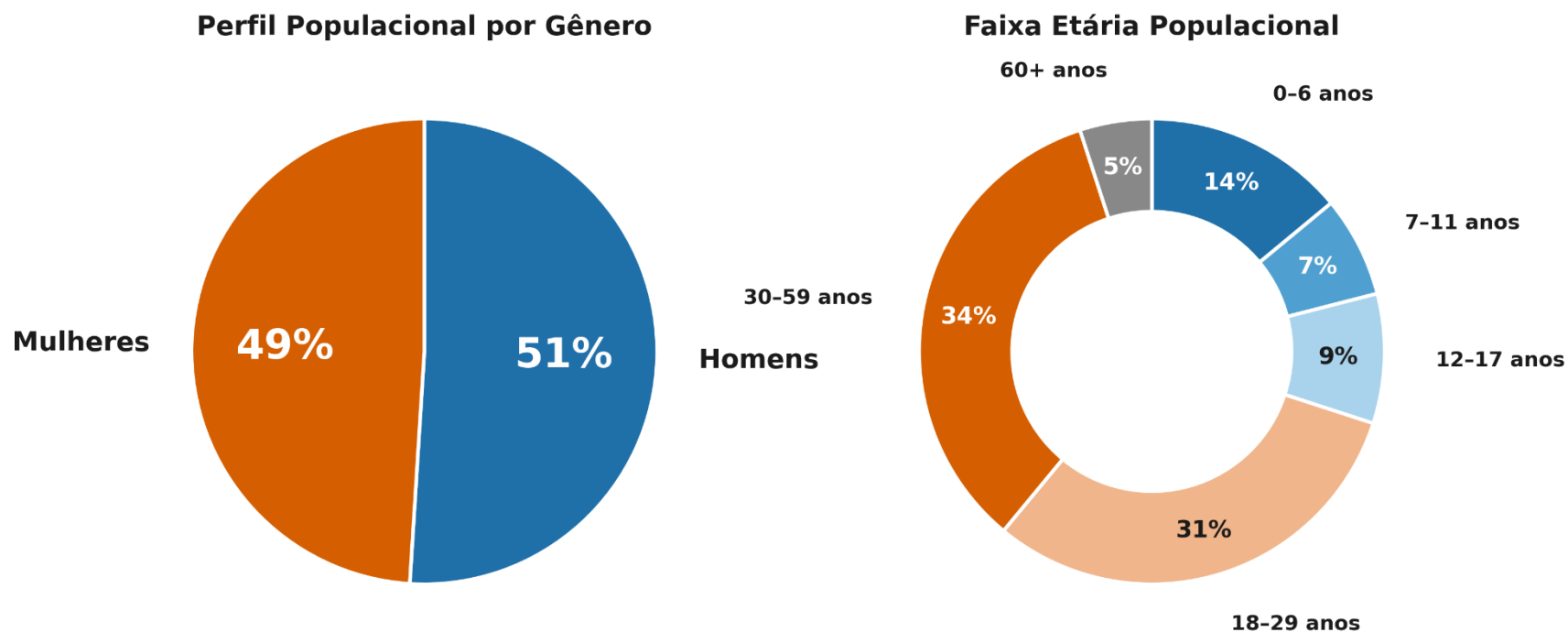
No que se refere à logística de deslocamento, o controle migratório identifica que a via terrestre é a principal porta de ingresso, com o município de Pacaraima em Roraima, na fronteira com a Venezuela, concentrando 72% das entradas. Em uma análise dos três principais postos de entrada, destacam-se a referida fronteira terrestre em Roraima (RR), seguida pelo Aeroporto de Guarulhos em São Paulo (SP) com 10% e o Rio de Janeiro (RJ) com 6%, ambos fluxos realizados por via aérea. Observa-se ainda que os três principais postos de saída são liderados por Pacaraima em RR com 29%, Guarulhos (SP) com 28% e Rio de Janeiro (RJ) com 15%.

Diante desse panorama da logística de deslocamento demográfico da população migrante e refugiada residente no Brasil, torna-se essencial observar também a composição etária dessa população. O Gráfico 8 apresenta o Painel de Perfil Populacional da Regularização Migratória Venezuelana no Brasil (janeiro 2017 - novembro 2025). O painel evidencia a distribuição da população venezuelana regularizada no País, permitindo visualizar tanto a composição por gênero quanto a

estrutura etária, o que contribui para compreender de forma mais ampla como diferentes grupos populacionais participam desse processo migratório.

Gráfico 8 - Painel de Perfil Populacional da Regularização Imigratória Venezuelana no Brasil (janeiro 2017 - novembro 2025).

Painel de Perfil Populacional da Regularização Imigratória Venezuelana no Brasil (Janeiro 2017 - Novembro 2025)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) -Residência de Entrada - Sistema de Registro Nacional Migratório - Polícia Federal (2017 - 2025).

O Gráfico 8 - Painel de Perfil Populacional da Regularização Imigratória Venezuelana no Brasil (janeiro 2017 - novembro 2025) evidencia um cenário demográfico equilibrado e diversificado. O perfil por gênero apresenta proporcionalidade entre homens, que correspondem a 51%, e mulheres, com 49%. Na dimensão etária, predominam adultos e jovens em idade produtiva, com 31% entre 18 e 29 anos e 34% entre 30 e 59 anos, totalizando 65% da população. Os idosos com 60 anos ou mais representam 5% do total, configurando uma parcela menor, mas que requer atenção em políticas de acolhimento. Já crianças e adolescentes têm presença expressiva, com 14% na faixa de 0 a 6 anos, 7% entre 7 e 11 anos e 9% entre 12 e 17 anos, somando 30% da população. Esse conjunto evidencia que a imigração venezuelana no Brasil traz demandas específicas relacionadas à educação, saúde e proteção social, ampliando os desafios para a integração dessa população no cenário local e nacional.

No que tange à população de crianças e adolescentes em idade escolar, este cenário deve ser analisado à luz do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que estabelece o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A garantia desse direito à educação escolar pública formal encontra-se amparada por um robusto ordenamento jurídico que inclui a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Cabe mencionar que o percentual específico referente ao quantitativo populacional de crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos em Roraima, com destaque para a capital Boa Vista e a cidade fronteiriça de Pacaraima, foi solicitado por meio de Pedido de Acesso à Informação¹. Em resposta da 1ª instância da Coordenação Técnica do Censo Demográfico, órgão da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), datada de 21/01/2026, foi informado que "as informações mais específicas quanto ao total de crianças venezuelanas no estado

¹ "Seu pedido de informação, número de Protocolo nº 18800.025751/2026-26, foi analisado e teve resposta na data de 21/01/2026" conforme - resposta 1ª instância da Coordenação Técnica do Censo Demográfico, órgão da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Documento consta no acervo digital pessoal da pesquisadora.

de Roraima, no momento, não estão disponíveis, mas com a divulgação dos microdados prevista para este ano, há a possibilidade de serem obtidas".

Considerando a análise desta tese, observa-se que o estado de Roraima registrou o maior crescimento populacional residente no Brasil, com base nos dados do Censo 2022 e da Estimativa Populacional de referência em 1º de julho de 2025. O estado apresentou um salto populacional de 16,10% entre as Grandes Regiões e Unidades da Federação, impulsionado principalmente pela imigração venezuelana. Assim, a população de imigrantes registrada em Roraima ao longo do período acumula aproximadamente 233.007 pessoas, o que representa 39,1% do total de registros de imigrantes e refugiados venezuelanos no Brasil, consolidando o Estado de Roraima como o mais dinâmico demograficamente no período analisado de 2010 a 2025.

Dessa forma, diante do panorama da população imigrante e refugiada venezuelana no Brasil e da dinâmica da estratégia de interiorização da Operação Acolhida para outros estados da federação, os dados evidenciam que Roraima permanece absorvendo um impacto significativo decorrente da permanência dos imigrantes e refugiados venezuelanos. Deste modo, esse cenário reflete de forma imediata na demanda por serviços públicos essenciais, com ênfase, nesta tese, na área da Educação Básica. Assim, compreender a crise humanitária venezuelana em sua dimensão local torna-se fundamental para analisar como o sistema educacional da Rede Municipal de Boa Vista, no estado de Roraima, tem respondido à crescente demanda por Educação Básica. Essa análise será debatida de forma específica na próxima seção.

2.2 PANORAMA EDUCACIONAL DA IMIGRAÇÃO VENEZUELANA EM BOA VISTA/RORAIMA

O cenário da crise humanitária venezuelana vivenciado em Roraima, sobretudo na capital de Boa Vista, evidencia-se pela evolução dos indicadores demográficos populacionais entre 2010 e o primeiro semestre de 2025. Conforme demonstrado na seção anterior, a concentração populacional resultante da permanência da população imigrante e refugiada venezuelanos na capital impôs às autoridades locais o desafio de garantir direitos fundamentais de acesso à saúde, educação, moradia, entre outros.

Nesta seção, será apresentada uma análise do panorama educacional da Rede Municipal de Educação de Boa Vista, retomando o objetivo específico de caracterizar o panorama demográfico e educacional da imigração venezuelana em Roraima, com ênfase no quantitativo de alunos imigrantes e refugiados matriculados na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista entre 2010 a 2025. Outrossim, delimitou-se apresentar um panorama do cenário de alunos matriculados nas etapas da Educação Básica ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, que compreende a Educação Infantil (creches e pré-escola), o Ensino Fundamental (Anos Iniciais: 1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º e 7º), bem como as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos segmentos de 1ª a 4ª série. Para tanto, utilizou-se como base empírica a série histórica do Censo Escolar referente ao período de 2010 a 2025, disponibilizada pela Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio do Ofício nº 78824 -SMEC/SPE/GEE/CCE/2025²:

[...]

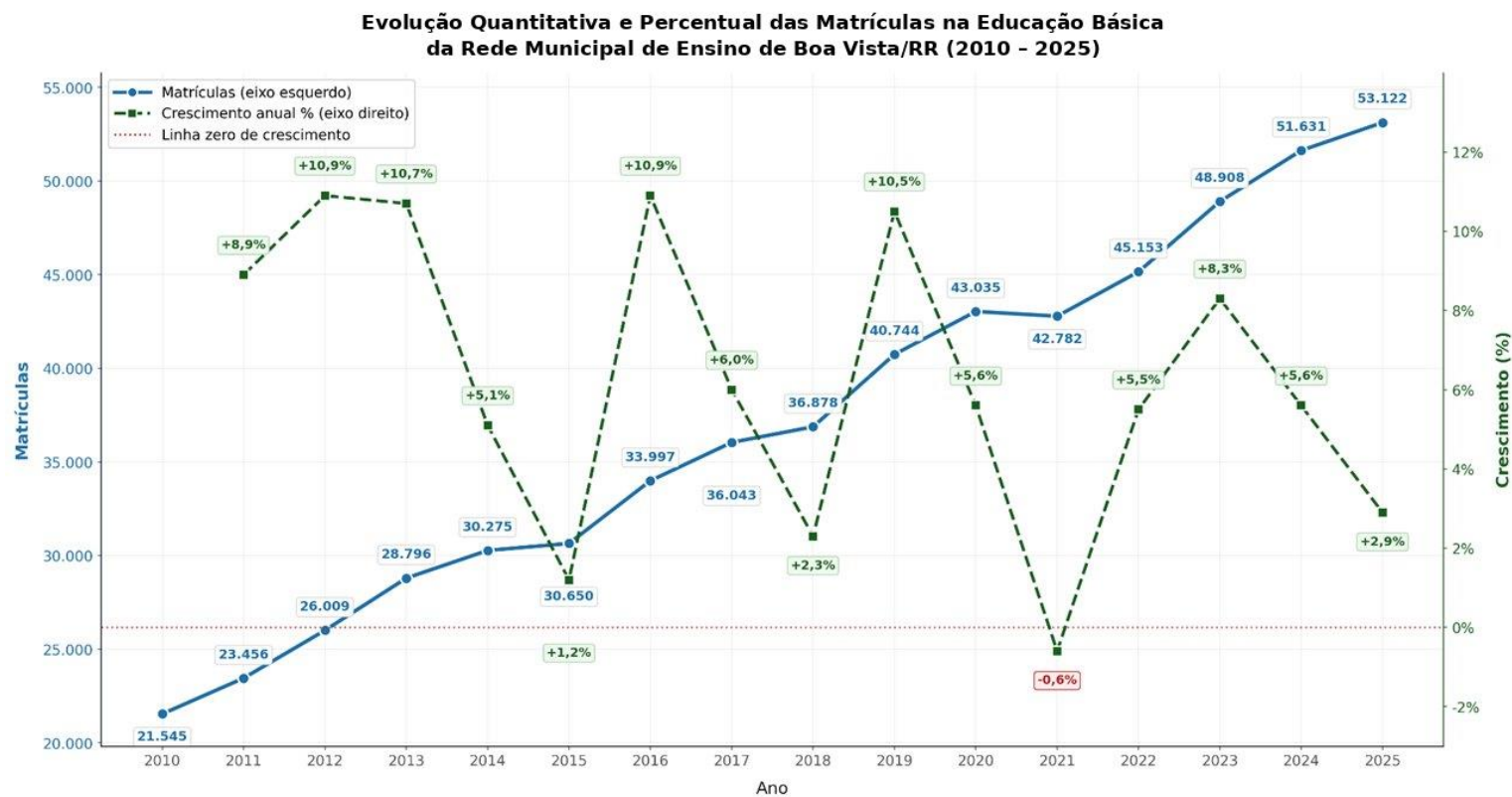
As informações prestadas dos anos de 2010 a 2024 foram retiradas do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados oficiais consolidados após o encerramento de cada ano letivo. No que concerne ao ano letivo de 2025, o recolhimento dos dados iniciais encerraram em 31/07/2025, desta forma, as informações prestadas são dados preliminares, levantados por esta Coordenação, não sendo ainda, dados oficiais, ainda passíveis de retificação e só serão consolidados no ano que 2026, em período ainda a ser informado. Referente às informações sobre o perfil demográfico dos anos solicitados, a coleta das informações evoluiu conforme a transformação da realidade da educação municipal, por coleta própria desta Secretaria, onde os dados informados foram os encontrados nos arquivos próprios da Coordenação. [...] (Ofício nº 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025, p.1).

Observa-se que os dados referentes ao período de 2010 a 2024 foram coletados do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já consolidados após cada ano letivo. Para o ano de 2025, as informações disponíveis são preliminares, coletadas pela Coordenação até 31/07/2025, sujeitas a alterações e com previsão de oficialização apenas em 2026. Já os dados sobre o perfil demográfico foram obtidos por meio de levantamento próprio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), com base nos arquivos internos da Coordenação do Censo Escolar Municipal.

² OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 NUP: 00000.9.434186/2025, Boa Vista-RR, 27 de agosto de 2025 - em anexo.

Nesse cenário, apresenta-se o panorama da evolução quantitativa e percentual das matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, entre 2010 e 2025. A análise integrada do número absoluto de matrículas e da variação percentual anual permite compreender a expansão do sistema educacional municipal ao longo da série histórica, além de evidenciar os períodos de maior intensidade no crescimento e as oscilações no ritmo de expansão.

Gráfico 9 - Evolução Quantitativa e Percentual das Matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima (2010 - 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 - Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

O Gráfico 9 apresenta a evolução quantitativa e percentual das matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima, no período de 2010 a 2025. Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre, conforme dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista, via Coordenação de Censo Escolar.

Nesse cenário, em 2010 foram registradas 21.545 matrículas. Já em 2011 foram registrados 23.456, o que representa um percentual de quase 9% de crescimento. Em 2012 temos 26.009, representando o percentual de crescimento de quase 11%. Em 2013 foram registradas 28.796, o que representa 10,7%. Em 2014 foram registradas 30.275, observa-se um percentual de 5,1%, o que representa uma diminuição no ritmo de crescimento. Em 2015 foram 30.650, um saldo de 375 novas matrículas, o que representa 1,2% de crescimento.

Em 2016 tivemos 33.997 matrículas, o que representa um percentual de quase 11%, igualando o pico de matrículas de 2012. Este crescimento representa um aumento de 3.347 novas matrículas. Em 2017 foram registradas 36.043, um acréscimo de 2.046 novas matrículas, representando o percentual de 6%, o que indica uma diminuição em relação ao ano anterior. Em 2018 foram 36.878, um acréscimo de 835, houve um acréscimo de aproximadamente 2,3% em relação ao ano anterior.

Em 2019 foram 40.744 matrículas, com um acréscimo de 3.866, o que representa o percentual de crescimento de 10,5%, no qual observa-se um novo pico de crescimento, ultrapassando a marca de 40 mil matrículas pela primeira vez. Em 2020 registraram-se 43.035 matrículas, com saldo de 2.291 e percentual de crescimento de 5,6%. Cabe destacar que, nesse período, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19 (OPAS, 2020). Observa-se, portanto, um menor percentual de crescimento, possivelmente influenciado pela pandemia. Esse resultado também pode estar relacionado ao fechamento das fronteiras entre Brasil e Venezuela, além das restrições de mobilidade impostas pela COVID-19.

Em 2021 tivemos um total de 42.782, com um percentual de diminuição de 0,6%, o que possivelmente deve ter sido influenciado pela continuidade dos impactos da pandemia da COVID-19 em cenário global. Já em 2022, registrou-se um total de 45.153, com saldo de novas matrículas de 2.371, representando um retorno do crescimento de 5,5%, o qual pode ter sido ocasionado pela flexibilização das medidas de contenção relacionadas à pandemia da COVID-19, como determinado pelo

Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 6/2021, que trata das Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, bem como para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021).

Em 2023 registrou-se um total de 48.908 matrículas, um saldo de 3.755, o que representa um percentual de crescimento e demanda de novas matrículas de 8,3%. Em 2024 foram 51.631, saldo de crescimento de 2.723 matrículas, o que representa 5,6%, semelhante ao percentual do ano de 2020. Observa-se que o número de matrículas ultrapassou pela primeira vez a marca de 50 mil matrículas.

Por fim, até o primeiro semestre de 2025 foram registradas 53.122 matrículas, representando um saldo de 1.491. Observa-se a continuidade do aumento no número total de alunos, porém com uma desaceleração no ritmo de crescimento de 2,9%, sendo o menor percentual de crescimento positivo dos últimos quatro anos.

Deste modo, no período de 2010 a 2025, o total de matrículas passou de 21.545 para 53.122, um saldo de 31.577 novas matrículas, sendo o acumulado para o período a taxa de crescimento total de 146,6%, que abrange as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, que inclui Creche e Pré-Escola; Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente o 6º e o 7º ano; Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos segmentos de 1ª a 4ª série; e Educação Especial.

Nesse cenário, visando dimensionar a leitura integrada do cenário educacional de Boa Vista, apresentamos na tabela 2 elaborada com base nos dados da Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), por meio do Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025. A visualização dos dados reúne a série histórica das matrículas no período de 2010 a 2025 (primeiro semestre), a composição da rede em 2025 e a dinâmica de crescimento por modalidade, oferecendo um panorama quantitativo do total de matrículas por etapa de ensino da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

Tabela 2 - Matrículas por Etapa de Ensino na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - Roraima (2010 - 2025).

Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental			Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1ª a 4ª série)	Educação Especial**	Total de Matrículas
	Creche	Pré-Escola (1º e 2º período)	Anos Iniciais (1º a 5º)	Anos Finais				
				(6º ano)	(7º ano)			
2010	650	6.278	14.282	–	–	335	301	21.545
2011	565	6.407	16.158	–	–	326	373	23.456
2012	623	6.750	18.365	–	–	271	444	26.009
2013	641	4.389	23.502	–	–	264	497	28.796
2014	627	5.789	22.810	–	–	1.049	533	30.275
2015	676	5.797	23.644	–	–	533	603	30.650
2016	1.415	7.191	24.965	–	–	426	683	33.997
2017	1.739	8.671	25.223	–	–	410	758	36.043
2018	1.903	10.324	24.361	–	–	290	838	36.878
2019	2.065	10.444	27.930	–	–	305	1.049	40.744
2020	2.551	10.617	29.529	–	–	338	1.158	43.035
2021	2.477	10.214	29.754	–	–	337	1.145	42.782
2022	2.630	10.285	31.895	–	–	343	1.390	45.153
2023	2.852	11.718	33.958	–	–	380	2.040	48.908
2024	3.924	12.609	34.664	63	–	371	2.769	51.631
2025	4.294	12.561	35.249	611	54	353	3.655	53.122
Variação 2010→2025	+560,6%	+100,1%	+146,8%	+955,6%		+5,4%	+1.114,3%	+146,6%

* 2025 - Censo Escolar da Educação Básica - (Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

** As matrículas da educação especial não configuram um sistema paralelo, mas sim um processo gradual de matrículas em que os alunos público-alvo compõem o corpo discente regular.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 - Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

A leitura da Tabela 2 possibilita identificar que a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, consolidou uma trajetória de crescimento intensa e contínua ao longo dos anos, passando de 21.545 matrículas, em 2010, para 53.122 até o primeiro semestre de 2025, o que representa um acréscimo absoluto de 31.577 matrículas e configura uma taxa de expansão acumulada de 146,6%. Além disso, a trajetória de crescimento foi interrompida apenas uma vez em toda a série com uma leve desaceleração entre 2020 e 2021, de 43.035 para 42.782 matrículas, associada ao agravamento da pandemia de COVID-19, retomando em seguida o ritmo de expansão, o que evidencia a capacidade do sistema de ensino de absorver novas demandas. Esse movimento foi impulsionado, sobretudo, pelo intenso crescimento populacional e pelo fluxo migratório internacional da população venezuelana, que impactou diretamente a infraestrutura urbana da capital, Boa Vista. Nesse sentido, em razão das especificidades da análise referente aos alunos imigrantes e refugiados de origem venezuelana, a temática será aprofundada no Gráfico 11.

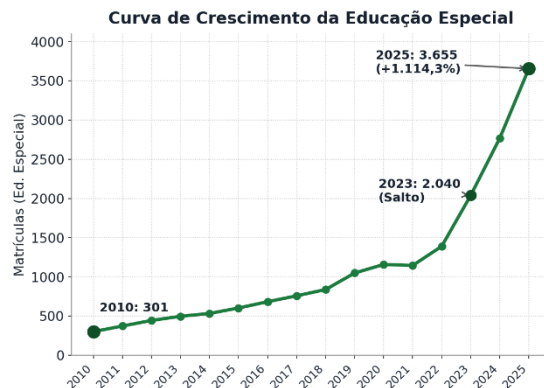
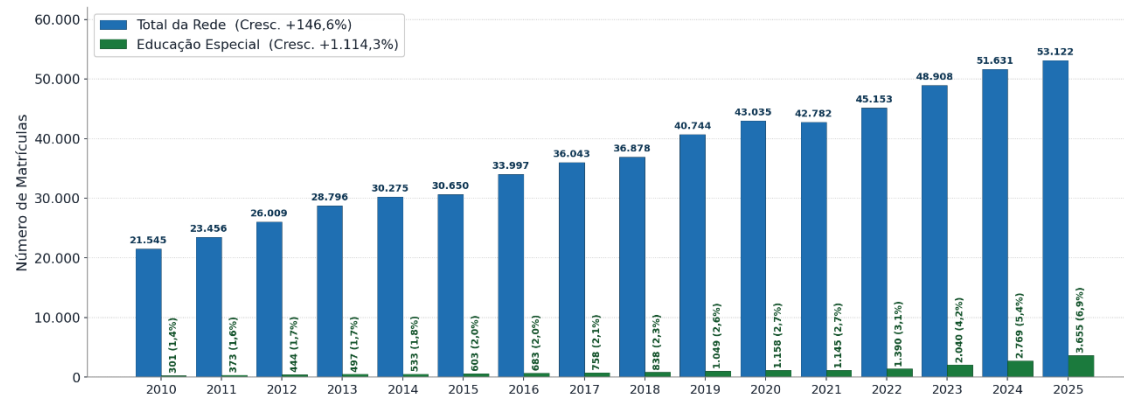
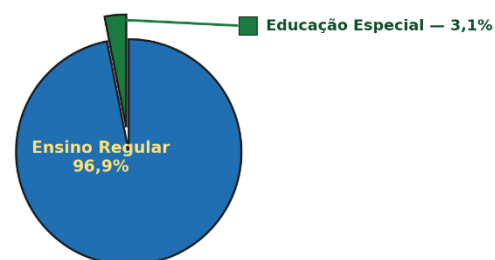
Ao analisarmos a Composição da Rede Municipal de Ensino, correspondente ao cenário de 2025, observa-se a predominância do Ensino Fundamental (Anos Iniciais, 1º ao 5º ano), que concentra 66,4% do total de matrículas, equivalente a 35.249 alunos. Adicionalmente, destaca-se a expressiva participação da Educação Infantil, que, ao somar Creche (8,1%) e Pré-Escola (23,6%), alcança 31,7% das matrículas da referida Rede. Essa demanda crescente resulta da convergência entre as diretrizes de ampliação do acesso estabelecidas pelo Marco Legal da Primeira Infância, de 2016 (Brasil, 2016), e o Programa Família que Acolhe, implementado no município de Boa Vista desde 2013 (Boa Vista, 2023). Ambos os instrumentos, portanto, têm como um de seus objetivos ampliar a cobertura do acesso à Educação Infantil (creches e pré-escolas) para crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, o segmento de Creche registrou um crescimento de +560,6%, taxa mais de cinco vezes superior à expansão da Pré-Escola, que foi de +100,1%.

Cabe destacar, ainda, a oferta do Ensino Fundamental (Anos Finais, 6º e 7º anos) como uma nova diretriz de expansão. Inexistente na rede até 2023, a modalidade saltou de um projeto piloto com 63 alunos em 2024, no 6º ano, para 665 matrículas em 2025, sendo 611 no 6º ano e 54 no 7º ano, o que configura uma taxa de expansão acumulada de +955,6% no segmento. Esses dados indicam um movimento de ampliação da escolaridade dentro da própria rede de ensino. Já em

relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se estabilidade, com leve variação positiva de +5,4%.

Por fim, no que se refere à dinâmica de crescimento, a variação percentual entre 2010 e 2025 evidencia que a Educação Especial apresentou o maior crescimento relativo de todo o período, com uma variação expressiva de +1.114,3% (de 301 para 3.655 alunos). Por se tratar de uma modalidade transversal a todas as etapas de ensino, e não de um sistema paralelo, esse movimento será detalhado no Gráfico 10, que apresenta a dinâmica relacionada à expansão da Política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

Gráfico 10 - Painel de Matrículas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2010 a 2025).

Painel de Matrículas da Educação Especial — Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR (2010 a 2025)**Proporção Média na Rede (2010-2025)**

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Ofício nº 78824 -SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 -Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

A Educação Especial constitui o segmento de maior expansão da na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista (2010 a 2025, primeiro semestre). A leitura integrada do Gráfico 10 - Painel de Matrículas da Educação Especial demonstra uma mudança estrutural no perfil de atendimento. A análise comparativa (Gráfico 10, barras superiores) evidencia uma assimetria nas taxas de expansão acumuladas, enquanto o total de matrículas da rede cresceu 146,6% (de 21.545, em 2010, para 53.122, em 2025), a Educação Especial registrou aumento de 1.114,3%, saltando de 301 para 3.655 alunos no mesmo período. Esses dados indicam que o ingresso de estudantes público-alvo cresceu de forma intensa e continuada.

A dinâmica temporal desse processo de expansão é detalhada na curva de crescimento (Gráfico 10, linha inferior), que mostra a inserção desses estudantes em etapas distintas. Um primeiro momento, de expansão gradual (2010 - 2016), coincide com a implementação do Programa Família que Acolhe (desde 2013) e com a vigência do Marco Legal da Primeira Infância (2016), políticas que fortaleceram a atenção à primeira infância. Entre 2020 e 2021, observa-se relativa estabilização das matrículas um possível reflexo da pandemia de COVID-19, que dificultou novos diagnósticos médicos, com retomada já perceptível em 2022 e aceleração a partir de 2023, em contexto pós-pandêmico. Esse avanço é impulsionado, possivelmente, pelo fortalecimento do acesso à rede primária de saúde e pelo aprimoramento dos diagnósticos médicos, fatores que ampliaram a identificação e o atendimento do público-alvo da Educação Especial.

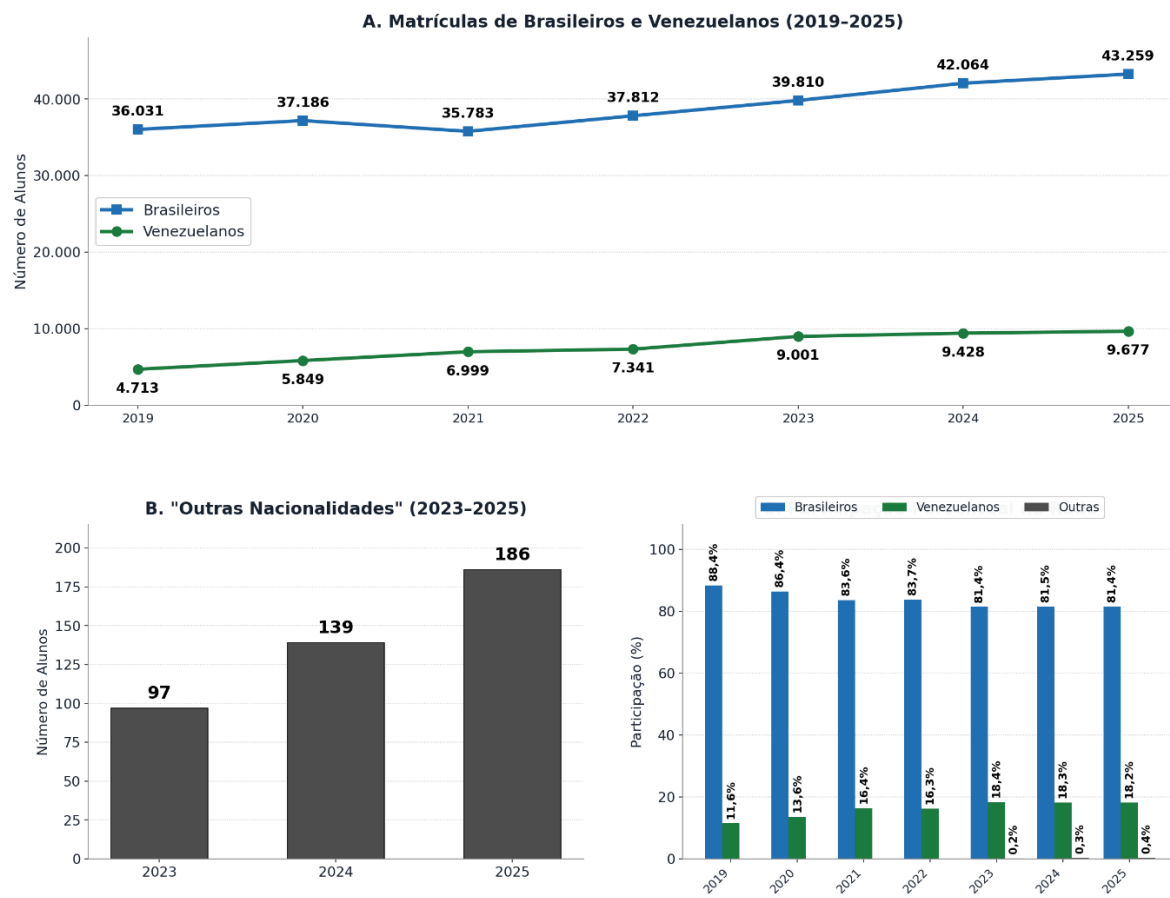
Deste modo, os dados demonstram que, ao longo de 2010 a 2025, a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista garantiu a oferta e a expansão do atendimento à Educação Especial. O aumento de sua participação no contingente total de matrículas o que sinaliza a consolidação de um modelo educacional mais acessível, que exige do poder público readequações pedagógicas, estruturais e de recursos humanos. Essa expansão alinha-se às diretrizes do Decreto nº 7.611/2011, posteriormente revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Dessa forma, além da expansão da Educação Especial, a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista passou, por uma transformação em sua composição por nacionalidade. A série histórica registra, a partir de 2019, o ingresso expressivo de discentes imigrantes e refugiados, sobretudo de origem venezuelana, que contribuiu com o crescimento do quantitativo geral das matrículas. Essa dimensão é detalhada

no Gráfico 11 - Painel de Matrículas de Alunos Imigrantes e Refugiados da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista (2019 a 2025), que apresenta a evolução do número de matrículas, a participação relativa desses grupos e a diversificação das nacionalidades atendidas pela Rede Municipal.

Gráfico 11 - Painel de Matrículas de Alunos Imigrantes e Refugiados da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2019 a 2025).

Painel de Matrículas de Alunos Imigrantes e Refugiados — Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR (2019 a 2025)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados OFÍCIO 78824 -SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 - Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

A análise integrada do Gráfico 11 - Painel de Matrículas de Alunos Imigrantes e Refugiados da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, no período de 2019 a 2025, possibilita observar que foi a partir de 2019 que crianças imigrantes e refugiadas venezuelanas passaram a ter acesso às matrículas na Rede Municipal de Ensino, conforme dados da Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), disponibilizados por meio do Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025. Nesse contexto, os registros oficiais evidenciam que a garantia do acesso educacional para essa população se concretizou de forma expressiva já em 2019, com o ingresso de 4.713 alunos. Esse volume demonstra que a demanda existente por vagas era bastante relevante e que o número de alunos venezuelanos aguardando inserção na Rede Municipal já se apresentava significativo em termos quantitativos.

No ano de 2020, mesmo diante do cenário imposto pelas restrições sanitárias em razão da pandemia de COVID-19, o número de matrículas de alunos venezuelanos aumentou de 4.713 para 5.849. Esse movimento representa um acréscimo absoluto de 1.136 novos alunos, configurando uma variação de crescimento de 24,1% em apenas um ano.

Dando continuidade a esse processo, em 2021 o quantitativo de alunos venezuelanos cresceu de 5.849 para 6.999. Registrou-se, portanto, um saldo positivo de 1.150 novas matrículas, correspondendo a um aumento percentual de 19,7% em relação ao ano anterior, o que elevou a participação do grupo para 16,4% do total da rede de ensino municipal.

No ano seguinte, 2022, observa-se a manutenção da tendência de crescimento, porém em um ritmo de estabilização, com o total passando de 6.999 para 7.341 alunos. O acréscimo foi de 342 matrículas, representando uma variação de 4,9%.

Por sua vez, 2023 marca um novo ciclo de intensidade na demanda. O número de alunos saltou de 7.341 para 9.001, resultando no maior acréscimo absoluto de todo o período analisado de 1.660 novos alunos ingressantes em um único período letivo, o que equivale a um crescimento de 22,6%. Nesse momento, a participação percentual de alunos venezuelanos atingiu 18,4% do total da Rede Municipal.

Em 2024, o registro passou de 9.001 para 9.428, com um saldo de 427 novas matrículas, o que corresponde a 4,7%. Por fim, os dados preliminares do primeiro

semestre de 2025 indicam um total de 9.677 alunos, representando um acréscimo de 249 matrículas (2,6%) em relação ao ano anterior.

Ao compararmos o início e o fim da série, a variação acumulada das matrículas de alunos venezuelanos entre 2019 e o primeiro semestre de 2025 corresponde ao percentual de 105,3% (de 4.713 para 9.677), o que equivale a um aumento de 4.964 matrículas de alunos imigrantes venezuelanos, contrastando significativamente com o crescimento de 20,1% registrado entre os alunos brasileiros no mesmo período (de 36.031 para 43.259). Essa assimetria estatística, que evidencia uma taxa de expansão de estudantes imigrantes e refugiados, demonstra o impacto demográfico significativo nas escolas públicas de Boa Vista, decorrente do fluxo migratório venezuelano.

Nesse mesmo contexto, a leitura do painel permite identificar uma tendência de diversificação representada no Gráfico 11-B (Expansão de Outras Nacionalidades). Conforme os dados constantes no documento oficial (Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025), o qual não descreve especificamente quais são essas outras nacionalidades, é a partir de 2023 que se observa o ingresso de alunos desse grupo nos registros da Rede Municipal, ano em que foram contabilizadas 97 matrículas. Já em 2024, o número passou para 139 e, no primeiro semestre de 2025, atingiu 186 alunos. Esse movimento representa um aumento de 91,8% em apenas dois anos, indicando que a diversidade na escola pública está se expandindo para além da presença exclusiva de alunos brasileiros e venezuelanos.

A análise do Gráfico 11-C (Participação Percentual na Rede) possibilita visualizar essa dinâmica em termos de composição proporcional da Rede Municipal. A leitura dos dados evidencia a predominância quantitativa dos alunos brasileiros. O grupo de alunos venezuelanos, que iniciou o período representando 11,6% do total, ampliou sua presença até atingir seu ponto máximo, 18,4%, em 2023, mantendo-se em torno de 18% nos anos seguintes (18,2% em 2025). Além disso, o gráfico ilustra a composição de “Outras Nacionalidades”, que passam a ser visíveis estatisticamente a partir de 2023, alcançando 0,4% em 2025. Assim, observa-se que, a partir de 2019, a Rede Municipal passou a contar com um novo perfil demográfico, no qual cerca de 18,6% da capacidade de atendimento é direcionada a estudantes de outras nacionalidades, destacando-se os alunos de origem venezuelana.

Cabe ressaltar que, conforme observado nos dados oficiais apresentados no Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025, a tabela de perfil demográfico descreve os discentes por critérios estritos de nacionalidade, descrevendo brasileiros,

venezuelanos e representantes de outras nacionalidades. Desse modo, não consta nos registros fornecidos uma distinção qualitativa entre as categorias de alunos imigrantes e refugiados.

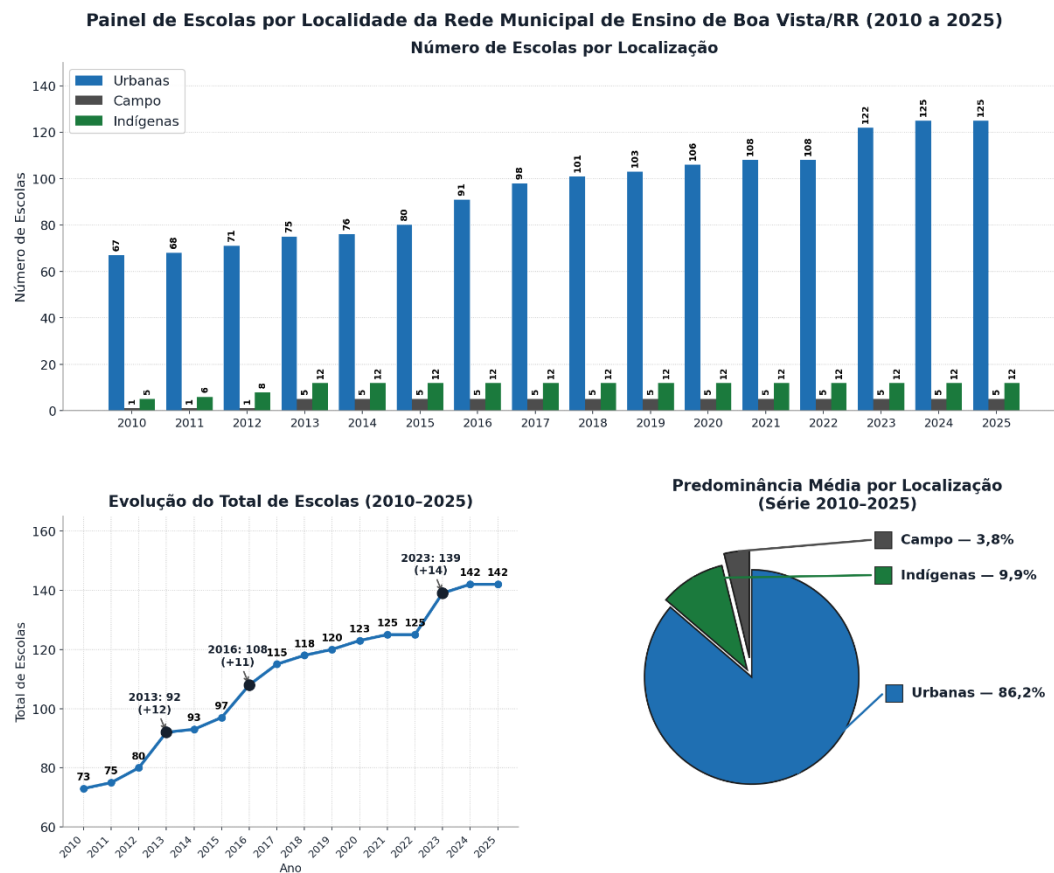
Diante do cenário de matrículas de alunos imigrantes e refugiados venezuelanos consolidado a partir de 2019, é relevante mencionar que os instrumentos normativos locais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista já previam o ingresso desses estudantes na Rede Municipal desde o período anterior a esse marco. Contudo, conforme estabelecido no Edital de Matrícula 2015 (Diário Oficial nº 3786, de 17/10/2014), no Edital de Matrícula 2019 (Diário Oficial nº 4764, de 13/11/2018) e no Edital de Matrícula 2020 (Diário Oficial nº 5009, de 14/11/2019), os normativos determinavam que as escolas deveriam “observar se os documentos foram oficialmente traduzidos, ou seja, se a tradução foi feita por Consulado ou por Tradutor Juramentado”.

Essa exigência formal, vigente durante o período de maior fluxo migratório venezuelano em Boa Vista, foi posteriormente flexibilizada com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 1/2020, de 13/11/2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A referida normativa nacional garantiu o acesso ao determinar, em seu Art. 1º, o direito de matrícula “sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior”, estabelecendo ainda, em seu § 3º, inciso I, que “a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior” não consistirá em óbice à matrícula.

Nesse sentido, a correlação de dados entre o marco legal e os dados estatísticos permite inferir que a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 desempenhou um papel essencial na garantia do acesso à Educação Básica. Embora o ingresso de alunos venezuelanos tenha se iniciado expressivamente em 2019 na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, a homologação da referida normativa nacional em novembro de 2020 foi determinante para fomentar a curva de crescimento nos anos subsequentes.

Nesse contexto, ressalta-se que o crescimento populacional promoveu a reconfiguração da infraestrutura da Rede de Ensino Municipal, particularmente quanto ao número de escolas urbanas, rurais e indígenas. Os dados referentes a essa dinâmica serão analisados no gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 - Painel de Escolas por Localidade da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2010 a 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 - Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

A leitura integrada do Gráfico 12 - Painel de Escolas por Localidade permite compreender a forma como a Rede Municipal respondeu às demandas demográficas e normativas observadas ao longo do período analisado (2010 - 2025). A análise conjunta do painel, gráficos, de barras, linha e pizza evidencia que a expansão do ensino em Boa Vista não se distribuiu de maneira homogênea, mas seguiu uma dinâmica marcada pela intensificação da demanda urbana.

Observa-se que o Gráfico 12 - Painel de Escolas por Localidade (representação em barras, topo) evidencia o comportamento distinto entre as modalidades, uma vez que as barras azuis, representando as escolas urbanas, revelam uma trajetória de ascensão contínua, enquanto as barras correspondentes às escolas do campo e às escolas indígenas demonstram maior estabilidade estrutural. No caso das escolas do campo, observa-se a manutenção de apenas 1 (uma) unidade nos anos de 2010, 2011 e 2012, seguida de um crescimento para 5 (cinco) unidades, número que se mantém de 2013 a 2025. Já as escolas indígenas apresentam um crescimento gradual, passando de 5 (cinco) unidades em 2010 para 6 (seis) em 2011, 8 (oito) em 2012 e, posteriormente, 12 (doze) unidades, número que se mantém de 2013 a 2025.

Essa estabilidade numérica das escolas do campo e indígenas contrasta com o crescimento expressivo das escolas urbanas, que passaram de 67 unidades em 2010 para 125 em 2025. Tal expansão está diretamente vinculada ao aumento da demanda por matrículas na Educação Infantil (creches e pré-escolas), destinadas a crianças de 0 a 5 anos, impulsionada tanto pela implementação do Programa Família que Acolhe, em Boa Vista desde 2013 (Boa Vista, 2023), quanto pelas diretrizes de ampliação do acesso estabelecidas pelo Marco Legal da Primeira Infância, de 2016 (Brasil, 2016). Ademais, o ingresso significativo de alunos venezuelanos a partir de 2019 também contribuiu de forma relevante para o crescimento absoluto da infraestrutura das escolas urbanas da capital.

Observa-se, ainda, que no Gráfico 12 (gráfico de linha, inferior esquerdo) a linha de tendência do total de escolas (urbanas, do campo e indígenas) demonstra que o crescimento da rede de ensino ocorreu em três momentos de ruptura (picos) que alteraram o patamar da infraestrutura.

O primeiro salto ocorreu em 2013, quando foram incorporadas 12 novas escolas, elevando o total para 92 unidades. Esse movimento pode ter representado

um reflexo da expansão demográfica e da urbanização mais intensa registrada entre as décadas de 1980 e 2005, processo impulsionado pelo crescimento acelerado da população de Roraima, resultado da chegada de pessoas oriundas de diversos estados brasileiros (VALE, 2007; IBGE, 2017).

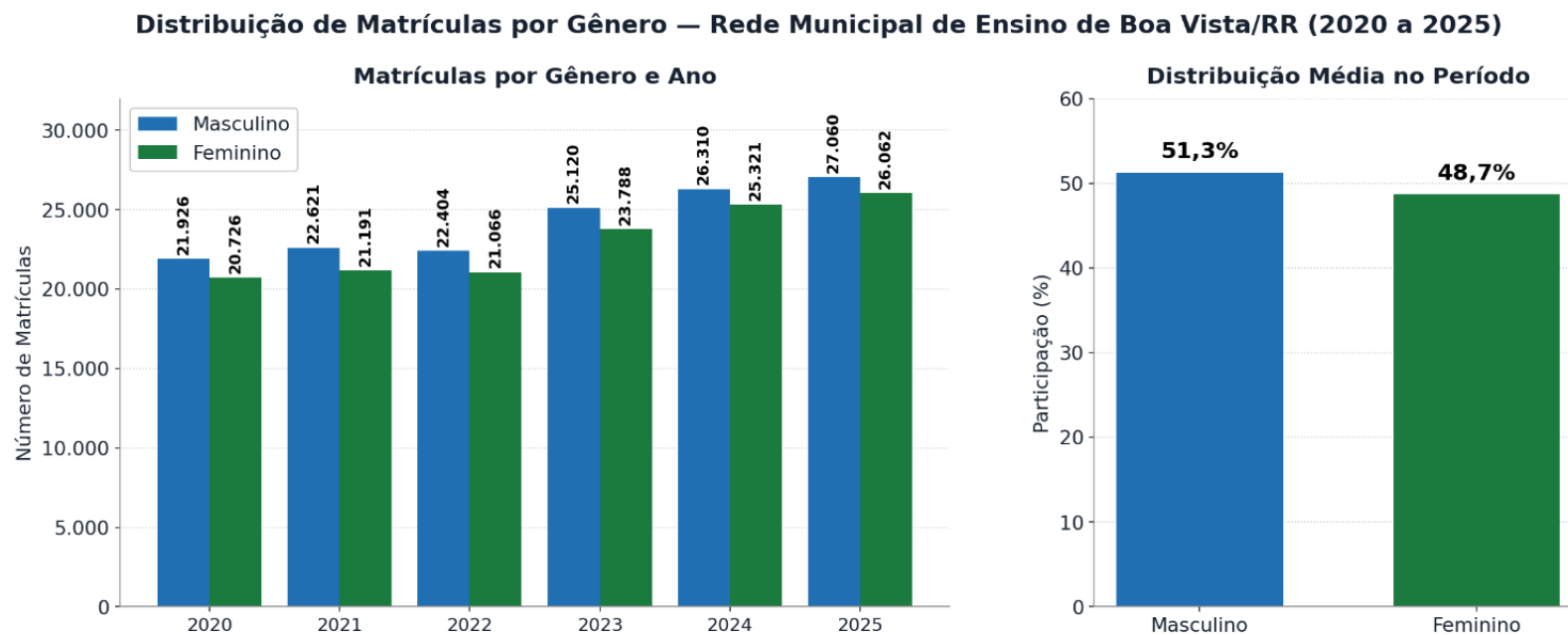
Na sequência, em 2016, verificou-se um novo impulso, com a criação de 11 escolas adicionais, fazendo o total chegar a 108 unidades. Esse crescimento está diretamente relacionado à vigência do Marco Legal da Primeira Infância, visando atender à demanda de matrículas da Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Por fim, o maior crescimento ocorreu em 2023, no contexto pós-pandemia, com a abertura de 14 novas escolas, elevando o total para 139 unidades. Esse pico pode ser interpretado como resposta ao atendimento da demanda de matrículas, sobretudo de alunos venezuelanos, iniciada em 2019.

Observa-se, ainda, no Gráfico 12 (gráfico de pizza, inferior direito), que no período de 2010 a 2025 a distribuição das escolas ocorreu de forma assimétrica: as escolas do campo correspondem a 3,8%, as indígenas a 9,9%, e verifica-se uma predominância absoluta da infraestrutura urbana (aproximadamente 86%).

Dessa forma, a expansão das escolas (urbanas, do campo e indígenas) da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista acompanhou, de forma direta, as transformações demográficas, normativas e migratórias vivenciadas pelo município nos últimos anos. Assim, a rede expandiu de 73 escolas em 2010 para 142 unidades em 2025. Esse aumento absoluto de 69 novas unidades escolares representa um crescimento total de 94,5% no número de unidades escolares da Rede de Ensino Municipal, que, conforme demonstrado, concentrou-se de forma mais intensa na área urbana da capital, absorvendo as pressões demográficas no período analisado, de 2010 ao primeiro semestre de 2025. Caracterizadas, assim, as dimensões de infraestrutura e de nacionalidade do corpo discente, a análise da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR completa-se com o perfil demográfico dos estudantes quanto ao gênero, as informações consolidadas a partir de 2020, detalhado no Gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 - Distribuição de Matrículas por Gênero da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR (2020 a 2025).



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Ofício nº 78824 -SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 / (2025 -Os dados referentes ao ano de 2025 correspondem ao primeiro semestre).

Gráfico 13 apresenta a distribuição das matrículas por gênero na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista entre 2020 e 2025, com base nos dados disponibilizados por meio do Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025, período a partir do qual essa informação passou a constar dos registros da Secretaria de Educação. O painel reúne duas leituras complementares. À esquerda, é apresentada a evolução, ano a ano, dos números absolutos de matrículas masculinas e femininas. À direita, consta a participação média de cada gênero no conjunto do período.

No primeiro recorte, as duas categorias acompanharam a mesma trajetória de crescimento. As matrículas do sexo masculino passaram de 21.926, em 2020, para 27.060, em 2025, enquanto as do sexo feminino passaram de 20.726 para 26.062 no mesmo período. Assim, esse movimento corresponde a um acréscimo de 23,4% entre os estudantes do sexo masculino e de 25,7% entre os do sexo feminino ao longo do período. Dessa forma, a participação proporcional média do período registra 51,3% de matrículas masculinas e 48,7% de femininas.

A análise dos indicadores demográficos e educacionais apresentada ao longo deste capítulo possibilita traçar um panorama de expansão da crise humanitária venezuelana em Roraima e seus reflexos diretos na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista. A definição do ano de 2015 como “Data Base” para a crise migratória venezuelana no Brasil revela-se fundamental para evidenciar o intervalo temporal entre a intensificação do fluxo migratório da população venezuelana em Roraima e a garantia e efetivação das políticas públicas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.

Deste modo, enquanto os anos de 2016 e 2017 foram marcados por uma expansão demográfica venezuelana, com Roraima registrando, em 2017, a maior taxa de variação de entradas de toda a série histórica (+433%) e absorvendo o pico do fluxo nacional em 2018 (+209%), a resposta estruturada de acesso à educação escolar na Rede Municipal de Boa Vista passou a ser assegurada a partir de 2019, quando houve o ingresso significativo de alunos venezuelanos na Rede de Ensino, conforme consta nos dados disponibilizados pelo Ofício nº 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 da Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista. Ressalta-se, ainda, que a resposta federal, institucionalizada pela Operação Acolhida, ocorreu de forma tardia, sendo implementada apenas em 2018.

Observa-se que essa dissonância temporal se reflete no cenário educacional local. Embora Boa Vista tenha absorvido aproximadamente 80% de todo o fluxo migratório venezuelano no estado de Roraima (cerca de 186.490 imigrantes acumulados até o primeiro semestre de 2025), o acesso à Educação Básica para crianças e adolescentes venezuelanos só se concretizou na Rede Municipal a partir de 2019. Pode-se inferir, portanto, que nos primeiros anos da crise migratória venezuelana, considerando o ano de 2015 como “Data Base” da crise migratória venezuelana no Brasil e da intensificação do fluxo migratório em Roraima indicada nesta tese até 2018, não foi assegurada a garantia do direito à educação escolar na Rede Municipal para essa população migrante residente na capital Boa Vista.

É necessário pontuar, ainda, que a análise dos indicadores educacionais da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, compreendendo a série histórica de 2010 ao primeiro semestre de 2025, revela uma transformação estrutural e demográfica no sistema de ensino municipal, embasada no percentual de expansão geral de 146,6% no número de matrículas. A triangulação dos dados evidencia processos simultâneos, como o crescimento expressivo de 1.114,3% na Educação Especial e o ingresso expressivo de alunos venezuelanos na Rede Municipal de Ensino, impulsionado por um aumento de 105,3% desde 2019, segmento que, em 2025, representa 18,2% do total de matrículas (com pico de 18,4% em 2023). Destaca-se, ainda, a expansão da Educação Infantil, com um crescimento de 560,6% nas matrículas de creche. Esse movimento encontra respaldo normativo direto no Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que, ao conferir a prioridade no atendimento à criança de 0 a 5 anos, fortaleceu iniciativas locais como o Programa Família que Acolhe.

Contudo, a complexidade desse cenário, marcado pela intensa migração venezuelana, com destaque, nesta tese, para a capital Boa Vista exige registrar um fato relevante recentemente divulgado, apesar do crescimento das matrículas, ainda há uma demanda significativa de crianças e adolescentes que aguardam inserção escolar. Dados decorrentes de diligências do Ministério Público Federal (MPF), que fundamentaram a ação ajuizada em 1º de dezembro de 2025 (Processo nº 1011768-71.2025.4.01.4200, Ação Civil Pública, tendo como polo ativo o MPF e como polo passivo a União, o Estado de Roraima e o Município de Boa Vista), evidenciam que cerca de 80% das crianças e adolescentes venezuelanos em idade escolar obrigatória (4 a 17 anos) abrigados na Operação Acolhida em Boa Vista estão fora da rede de ensino. Esse dado demonstra que o crescimento das matrículas analisado nesta

seção, embora expressivo, coexiste com um contingente populacional que ainda necessita ter assegurado o direito de acesso à educação por parte do poder público.

A dimensão dessa realidade culminou na judicialização da questão, materializada na decisão³ Poder Judiciário, Justiça Federal, Seção Judiciária de Roraima da 2ª Vara Federal Cível da SJRR em 4 de dezembro de 2025. O magistrado, ao analisar o pleito do Ministério Público Federal, reconheceu a existência da seguinte situação:

Relata o autor, com apoio em instrução preliminar robusta, a existência de situação generalizada de evasão escolar entre os menores acolhidos, decorrente de omissões administrativas interligadas - como ausência de vagas, inexistência de transporte escolar, exigências burocráticas desproporcionais e falta de fluxo institucional de encaminhamento à rede pública de ensino - apontando para quadro de possível violação sistêmica a direito fundamental assegurado pela Constituição da República.

Em que pese a relevância dos argumentos e da documentação apresentada, reputo conveniente, antes da apreciação do pedido liminar, a oitiva prévia dos entes demandados, tendo em vista a complexidade da matéria e o impacto estrutural das medidas pleiteadas; a necessidade de oportunizar o contraditório sobre os fundamentos fáticos e jurídicos que embasam a pretensão urgente; a existência de elementos que indicam possível omissão conjunta e interdependente dos entes federativos, recomendando-se a formação de juízo mais seguro acerca da extensão da responsabilidade atribuída a cada um.

Dessa forma, intimem-se a União, o Estado de Roraima e o Município de Boa Vista, com urgência, por mandado a ser cumprido por oficial de justiça, para, no prazo comum de 10 (dez) dias, manifestarem-se sobre o pedido de tutela de urgência e sobre os fatos narrados na petição inicial, facultando-se, inclusive, a juntada de documentos comprobatórios de eventuais providências já adotadas para atendimento das obrigações discutidas (BRASIL. Tribunal Regional Federal da 1ª Região - Ação Civil Pública - Processo nº 1011768-71.2025.4.01.4200 -2ª Vara Federal Cível da SJRR, 2026, p.1) .

A decisão judicial reafirma a gravidade da situação ao reconhecer, com base na instrução probatória, que a evasão escolar generalizada configura uma violação sistêmica de direitos fundamentais. Além disso, determina que a União, o Estado de Roraima e o Município de Boa Vista sejam intimados com urgência, por mandado cumprido por oficial de justiça, para que, no prazo comum de 10 dias, se manifestem sobre o pedido de tutela de urgência e os fatos narrados na petição inicial.

Considerando esse contexto de judicialização, ressalta-se que a presente tese vem se dedicando, desde 2022, ao estudo do cenário da Educação Básica na Rede

³ Decisão do Poder Judiciário, Justiça Federal, Seção Judiciária de Roraima da 2ª Vara Federal Cível da SJRR, de 4 de fevereiro de 2026 (em anexo).

Municipal de Ensino, tendo como objetivo geral analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. Cabe frisar, por fim, as limitações desta pesquisa. O objeto de estudo foca nas práticas docentes no 1º Ano do Ensino Fundamental, não sendo possível realizar generalizações para o contexto macro da rede municipal. Além disso, ao propor o desenvolvimento de um Framework de Intersecção que conecta prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados, parte-se de dados empíricos e da realidade concreta da sala de aula, sem a pretensão de solucionar as questões macroestruturais de infraestrutura.

Dessa forma, nos próximos capítulos serão debatidas as teorias sobre migrações populacionais e práticas docentes mediadas por tecnologias no contexto de trabalho com alunos imigrantes e refugiados. Bem como, será apresentada a análise dos dados empíricos, embasada em entrevistas realizadas com professores do 1º Ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais das escolas pesquisadas, as quais constituem a base para a elaboração do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica desta tese, definido como, Framework de Intersecção.

CAPÍTULO 3 - IMIGRAÇÕES POPULACIONAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, buscamos a consolidação de um referencial teórico que seja o sustentáculo para a compreensão da temática acerca das imigrações populacionais. Assim, como buscamos atender ao objetivo específico de definir como as nomenclaturas "imigrante", "emigrante", "estrangeiros" e "refugiado" são definidas e diferenciadas nos estudos científicos e arcabouços jurídicos internacional e nacional.

No primeiro momento apresentamos a exploração dos conceitos basilares para a pesquisa relacionados aos processos de imigração populacional, que englobam processos sociais, paradoxos e a alteridade, bem como apresentamos reflexões acerca do multiculturalismo e da interculturalidade aplicados às imigrações. Também são discutidas as complexidades das categorias imigratórias. Adicionalmente, exploramos aspectos dos principais instrumentos jurídicos, tanto em âmbito internacional quanto nacional, pertinentes às imigrações populacionais. Dessa maneira, essa etapa inicial teórica apresenta os conceitos basilares relacionados às imigrações populacionais, estabelecendo uma base para o desenvolvimento dos próximos capítulos desta tese. Com isso, o referencial teórico que segue visa consolidar uma estrutura conceitual e analítica proporcionando o suporte teórico para à investigação do objeto de estudo abordado nesta pesquisa.

3.1 PROCESSOS SOCIAIS, PARADOXOS E ALTERIDADE

As imigrações populacionais são processos constantes na história da humanidade, impulsionados por diversos fatores que moldaram a sociedade ao longo dos séculos. Para refletir acerca dessa temática e compreender sua influência na trajetória humana, inicialmente nós apoiamos na obra "A maré humana "A fantástica história das mudanças demográficas e migrações que fizeram e desfizeram nações, continentes e impérios" de Paul Morland, que examina as imigrações em massa e as mudanças demográficas que moldaram a história, argumentando que a imigração é um processo inerente à humanidade. Morland (2019) explora como as migrações impulsionaram a ascensão e queda de impérios, a disseminação de culturas evidenciando a complexa interação entre migração e sociedades humanas.

Para Morland (2019), o impacto das imigrações populacionais não pode ser analisado apenas sob uma ótica econômica, pois as mudanças demográficas afetam diretamente as identidades nacionais e as políticas públicas. Em países onde as taxas

de natalidade caíram drasticamente, as imigrações populacionais passaram a ser um elemento central na manutenção da força de trabalho e sobretudo do equilíbrio econômico e financeiro. Contudo, essa necessidade nem sempre é acompanhada por políticas públicas sociais e econômicas que sejam eficazes, o que pode gerar intensos conflitos sociais. Deste modo, as imigrações populacionais não apenas preenchem lacunas populacionais, mas também reconfiguram identidades e relações de poder dentro das sociedades.

Com base nesses pressupostos apresentamos a análise de Moulin (2011) ao debater o processo migratório enquanto elemento integrante da formação de grande parte dos Estados que se moldaram ao longo da história. Na mesma direção os autores Cavazzani e Garbossa (2021, p.22) argumentam que “para alguns teóricos as migrações possuem uma dinâmica interna própria, apresentando efeitos tidos como positivos sobre as estruturas das localidades de origem e destino dos migrantes, devendo, portanto, ser entendidas como um processo integrante do desenvolvimento econômico”. Deste modo, evidencia-se que a dinâmica das imigrações populacionais pode contribuir para as estruturas econômicas, sociais e culturais nas localidades de destinos dos imigrantes.

Outro aspecto relevante de destaque na temática da imigração populacional é que este processo é um dos temas centrais de debate no mundo globalizado de hoje. A globalização, ao mesmo tempo em que favorece a integração entre os povos, também desencadeia disputas por recursos e restrições que, muitas vezes, intensificam a xenofobia e a estigmatização contra imigrantes e refugiados.

Nesse cenário, Baraldi (2014) propõe uma visão mais ampla, tratando a temática da imigração como "processos migratórios" em vez de um "fenômeno migratório". Essa perspectiva debate as imigrações populacionais como dinâmicas multifacetadas e interconectadas, evidenciando a complexidade e a diversidade das imigrações populacionais contemporâneas. A autora reflete acerca das migrações enquanto processos contínuos e intrínsecos à história da humanidade, evitando-se percepções como eventos isolados, extraordinários ou metáforas como "onda" ou "aluvião" que não reflete a realidade estrutural e multifacetada desses movimentos migratórios populacionais. Deste modo, as imigrações populacionais se configuram como processos complexos, moldados por fatores estruturais e pelas experiências individuais dos imigrantes e refugiados.

Nessa perspectiva, buscamos apoio teórico nos estudos sobre imigração à luz do pensamento do sociólogo Abdelmalek Sayad (1998), que em sua obra “A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade”, que trata da imigração argelina para a França. O prefácio, escrito por Pierre Bourdieu (1998, p.9), apresenta Sayad como um "analista do inconsciente", destacando sua capacidade de dar voz àqueles que foram cruelmente despossuídos dela, auxiliando-os a encontrar palavras para expressar experiências que contrariam completamente suas expectativas.

Sayad (1998) trabalha de forma sistemática os estudos imigratórios, desenvolvendo análises que consideram os processos imigratórios em suas diversas dimensões e colocando os imigrantes no centro do debate. O Autor discute os paradoxos associados ao contexto da imigração, evidenciando a necessidade de refletir sobre os processos imigratórios para além da visão tradicional ortodoxa. As representações convencionais nem sempre refletem a complexidade do processo imigratório, revelando também os paradoxos nas percepções sobre imigrantes e emigrantes e destacando que as migrações são "fenômenos políticos".

Nesse contexto, o próprio conceito de imigrante e emigrante seria paradoxal, Visto que há o "emigrante", aquele que sai de sua própria sociedade, e o "imigrante", aquele que chega em uma sociedade diferente. Desta maneira, o emigrante e o imigrante seriam a mesma pessoa. Desse modo, Sayad (1998) propõe uma reflexão acerca da dualidade de significados dos conceitos que perpassam os processos imigratórios, questionando assim, os debates tradicionais sobre migrações populacionais.

Em suas reflexões, Sayad (1998) trabalhou com entrevistas em espaços escolhidos por imigrantes e pessoas relacionadas aos movimentos imigratórios, no qual buscou dar voz as experiências dos imigrantes e as percepções das pessoas envolvidas nesses processos. O autor observa que os informantes revelam as dinâmicas sociais que geram o contraste entre a realidade vivida como imigrantes e a imagem idealizada que tinham do país de destino antes de sua partida.

Ao discutir a imigração como um “fato social completo”, Sayad (1998) evidencia que este é um ponto de consenso na comunidade acadêmica. No contexto dos estudos imigratórios, o autor descreve que estes devem ser pensados em sua totalidade, ou seja, abrangendo perspectivas históricas, políticos, sociais, e econômicos, assim como, considerando as experiências dos emigrantes nos locais de origem quanto nos destinos.

No contexto do conceito de "elghorba" que remete ao exílio, Sayad (1998) explora o mecanismo de reprodução da emigração. O autor apresenta como os imigrantes são, simultaneamente, emigrantes, construindo percepções do processo migratório que são tradicionalmente associadas a aspectos negativos, como o "poente" ou a "escuridão", refletindo uma realidade frequentemente marcada por desafios. Em contraste, a visão romantizada da imigração que apresenta esse caminho como necessário para a prosperidade financeira, reforçando uma perspectiva coletiva de ganhos financeiros.

Essa dicotomia na experiência da migração revela um paradoxo, evidenciando o conflito entre a expectativa e a realidade vivenciada ao longo do percurso migratório. A análise de Sayad (1998) nos convida a aprofundar a compreensão desses processos, reconhecendo as nuances e complexidades que envolvem a trajetória dos migrantes.

Com base nessa premissa, buscamos dialogar com outros autores cujos pensamentos se assemelham ao debate teórico de Sayad (1998), como os escritos de Norbert Elias e John L. Scotson em sua obra "Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade" (Elias e Scotson, 2000).

Os autores Elias e Scotson (2000) apresentam observações sobre uma comunidade operária inglesa, ficticiamente nomeada Winston Parva, onde analisam a relação entre grupos tradicionalmente estabelecidos e os recém-ingressantes, denominados outsiders. Nesse contexto, verifica-se que a exclusão promovida pelos grupos estabelecidos em relação aos recém-chegados não decorre de questões de etnia, idioma ou renda, mas sim do tempo de residência na comunidade, e os autores realizam uma análise minuciosa das relações de poder e das divisões sociais que emergem mesmo em comunidades aparentemente social e cultural semelhantes, de modo que a relação de poder é construída e disseminada através de processos de estigmatização e exclusão social dos novo moradores, os outsiders.

Inserindo -se nessa discussão, Cavazzani e Garbossa (2021, p. 14), ao explorarem a relação entre os estabelecidos e os outsiders, argumentam que "indivíduos recém -ingressados naquele loteamento sentiram o impacto da alteridade". Os autores analisam a percepção do ser diferente em relação ao "outro", reconhecendo a complexidade da experiência tanto para os imigrantes quanto para as comunidades receptoras. Observam que a experiência de ser "o outro" pode

ocorrer até mesmo em pequenas mudanças de residência, evidenciando -se como a alteridade está presente em diversos níveis das relações sociais.

Outro ponto de referência é a obra organizada pelos autores Forget e Oliveira (2001), intitulada "Imagens do Outro: Leituras Divergentes da Alteridade", que trata do conceito de alteridade sendo debatido a partir de perspectivas diversas que abrangem campos como da linguística, sociologia e psicanálise. Ao longo das análises, são apresentadas interpretações que refletem como o "outro" é representado em diferentes esferas da comunicação e da cultura.

Conforme analisa Forget (2001), o "outro" surge como um produto do sujeito, resultante de uma subjetividade que busca nomear os protagonistas da comunicação. Dependendo do contexto, o "outro" pode ser percebido como um "alter ego", um reflexo do "eu" que permite identificação e intercâmbio de papéis, ou ser visto com distanciamento, caracterizado como um sujeito que ocupa uma posição oposta e distante em relação ao sujeito que o julga. Dessa forma, essas questões podem moldar atitudes e comportamentos podendo reforçar teorias raciais que sustentam categorizações preconceituosas.

Para Forget (2001) a forma como enxergamos o "outro" pode ser influenciada por nossas próprias perspectivas. Com isso, poderíamos enxergar o "outro" como um espelho de nós mesmos, criando um senso de identificação, ou percebê-lo como alguém totalmente diferente, acentuando as distinções. Nessa perspectiva, nossas percepções influenciariam a forma como nos relacionamos e dialogamos com o "outro". Nesse contexto a forma de percepção poderia nos levar a termos atitudes de exclusão social, discriminação e preconceitos, sobretudo no que tange a pessoa na qual não nos identificamos no "outro" sem qualquer semelhança ou ponto comum que favoreça o diálogo ou a compreensão mútua. Nesse sentido, a chamada "posição irreconciliável" cria obstáculos que inviabilizam interações positivas e alimentam estereótipos negativos. Assim, em sintonia com essa análise, as teorias das representações sociais oferecem contribuições importantes para entender as dinâmicas das relações sociais. Jodelet (1998, p. 60) evidencia que:

[...] a alteridade é o produto de um duplo processo de construção e de exclusão social; sua abordagem deve compreender, de maneira conjunta, os níveis interpessoal e intergrupar, dado que a passagem do próximo ao 'alter' supõe o social, através da pertença a um grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção da alteridade.

Jodelet (1998) enfatiza que a alteridade não é espontânea, mas se constitui a partir das interações sociais e da forma como percebemos e interagimos com o “outro”. Neste cenário, o processo é dinâmico podendo conduzir tanto as interações construtivas quanto à exclusão social, em razão de percepções que desenvolvemos em relação à diversidade populacional.

À luz dessa compreensão, ao longo desta seção buscamos apresentar conceitos fundamentais para refletir sobre a complexidade das migrações populacionais, evidenciando suas múltiplas dimensões históricas, econômicas, sociais e políticas. Com base em autores de referência, discutimos as migrações não apenas como deslocamentos físicos de pessoas, mas como processos capazes de reconfigurar identidades locais, dinâmicas sociais e culturais, tanto nas sociedades de origem quanto nas de destino.

Nesse sentido, observamos que os movimentos migratórios podem contribuir para o desenvolvimento econômico, mas também provocar impactos sociais quando não há políticas públicas eficazes. Assim, o debate sobre migrações populacionais torna-se essencial para a formulação de políticas públicas que favoreçam a inserção social, cultural e econômica, valorizem a diversidade e combatam práticas preconceituosas e xenofóbicas contra imigrantes e refugiados.

Dessa forma, o referencial teórico consolidado nesta seção, ao discutir migrações populacionais em suas dimensões de processos sociais, paradoxos e alteridade, oferece a base necessária para compreender o contexto em que se inserem os alunos imigrantes e refugiados nas escolas participantes da pesquisa em Boa Vista/Roraima. Essa fundamentação não constitui categorias analíticas diretas, mas se estabelece como alicerce para orientar a análise dos dados empíricos em consonância com o objetivo geral da tese: analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados..

3.2 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E IMIGRAÇÃO

Dando continuidade às reflexões apresentadas na seção anterior, em que discutimos os fundamentos teóricos das imigrações populacionais e suas múltiplas dimensões sociais, políticas e econômicas, neste subitem buscamos aprofundar o debate a partir dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. O olhar se volta para os impactos culturais e educacionais que esses movimentos produzem nas sociedades de acolhimento. Assim, ao abordar multiculturalismo, interculturalidade e imigração, pretende-se evidenciar como a diversidade cultural resultante dos fluxos migratórios, oferecendo subsídios para compreender o contexto em que se inserem os alunos imigrantes e refugiados nas escolas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, Sayad (1998), busca debater os processos migratórios como um "fato social completo" no qual abrange diversas experiências sociais dos migrantes, que inclui sua cultura, relações econômicas, políticas e sociais, e cujas análises ultrapassam visões tradicionais da migração como "fenômenos políticos" e econômicos.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível dialogar sobre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade relacionados à imigração, considerando a diversidade populacional e cultural que permeia os processos migratórios. Pensar acerca do multiculturalismo numa sociedade marcada por intensos fluxos migratórios se constitui é uma tarefa complexa e desafiadora, exigindo abordagens que são debatidas por diferentes autores. Pois o conceito de multiculturalismo na comunidade acadêmica apresenta diferentes abordagens, e para alinhar as discussões desta tese, resgatamos o conceito de multiculturalismo a partir do debate de McLaren (1997), que identifica no contexto americano quatro vertentes do termo: Conservador ou Empresarial, Humanista Liberal e Liberal de Esquerda, e o Multiculturalismo Crítico.

Para McLaren (1997), o Multiculturalismo Conservador ou Empresarial tem raízes em perspectivas históricas coloniais que perpetuam estereótipos, principalmente contra pessoas negras, e pregam a supremacia branca. Essa abordagem se baseia em teorias evolucionistas que defendem a neutralidade cultural e se perpetuam em políticas públicas que não atendem aos diversos grupos minoritários, mantendo a desigualdade social ao longo da história.

McLaren (1997) também analisa a abordagem do Multiculturalismo Humanista liberal, definindo - o como baseada no discurso de "igualdade" intelectual entre os

povos, o que permitiria a competição igualitária em uma sociedade capitalista. Entretanto, essa abordagem não considera as estruturas de poder e exploração que moldaram e continuam a influenciar as relações entre discursos dominantes e minoritários. Dessa maneira, o multiculturalismo humanista se sustenta em meio a um cenário de neutralidade contribuindo assim, para a manutenção das estruturas de poder das classes dominantes, bem como para a marginalização de outros grupos sociais mais vulneráveis.

Outrossim, McLaren (1997) menciona ainda, o multiculturalismo liberal de esquerda apesar de reconhecer as diferenças culturais, tende a homogeneizar e desconsiderar as especificidades de determinados grupos sociais, na qual não se questiona as estruturas de poder que se perpetuam na sociedade e se reflete nas desigualdades sociais.

De forma contrária, McLaren (1997) aborda ainda acerca do multiculturalismo crítico, no qual são questionadas as estruturas de poder que se perpetuam ao longo das gerações e que buscam homogeneizar diferentes grupos sociais. Em vista disso, tal abordagem busca reconhecer a heterogeneidade dos grupos sociais e questionando-os acerca das visões tradicionais do multiculturalismo. Tendo em vista, que a visão crítica do multiculturalismo se questiona as relações sociais que são permeadas ideologicamente e que perpetuam as desigualdades sociais, buscando promover a transformação social através de um processo democrático que priorize a valorização e o respeito à diversidade cultural.

Sob outro ponto de vista, Candau (2013) destaca que os estudos sobre educação e cultura em contextos multiculturais demandam uma abordagem que integre educação e processos culturais. Isso pressupõe a revisão de práticas pedagógicas, com o intuito de abordar os desafios impostos por uma sociedade progressivamente diversa e plural. Candau (2013) argumenta que na América Latina, e particularmente no Brasil, a questão multicultural tem uma configuração própria, com uma forte base multicultural e relações interétnicas constantes ao longo da história, marcada pela violência, principalmente em relação aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Candau (2013) destaca que a formação histórica da América Latina foi marcada pela eliminação física e escravização do "outro", negando sua alteridade. A negação do "outro" também ocorreu no plano das representações e no imaginário social. O debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria

formação histórica, questionando como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos e integramos na cultura hegemônica.

Ao refletir sobre essa dinâmica, evidencia-se que os sujeitos históricos massacrados, sobretudo indígenas e afrodescendentes, resistiram e continuam resistindo, afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania diante de relações de poder desiguais. Esse processo, perpetuado ao longo da história, resultou na marginalização e exclusão desses grupos, cujas vozes foram sistematicamente negadas. Candau (2013) observa uma dinâmica de poder que molda as representações culturais e sociais do imaginário coletivo, fomentando desigualdades sociais e políticas públicas pouco eficazes.

Candau (2013) também reflete sobre a interculturalidade, que envolve a interação entre diversos grupos culturais, desafiando as concepções diferencialistas e assimilacionistas. A autora argumenta que as visões diferencialistas, que favorecem a afirmação radical de identidades culturais específicas, e as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam a riqueza das diferenças culturais, são problemáticas.

Considerando o pensamento de Candau (2013), a educação intercultural pode promover relações sociais mais inclusivas entre grupos diversos, valorizando a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas. Os movimentos de migração populacional contribuem significativamente para a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas que recebem esses fluxos populacionais.

Para pensar acerca do conceito de multiculturalismo, apresentamos a seguir uma análise a partir dos estudos de Weissmann (2019) que trata da temática "Interculturalidade e vínculos familiares". Em suas pesquisas, a autora explora as dimensões psicanalíticas das migrações, discutindo os conceitos de multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. Os estudos concentram-se nas dinâmicas das famílias de expatriados, explorando como as mudanças geográficas e culturais afetam as estruturas dos laços familiares. Além disso, analisa as implicações dessas transformações no processo de adaptação durante a expatriação.

Weissmann (2019) discute aspectos da multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade, especificando que o termo multiculturalidade usa o prefixo "multi", que indica "muito", implicando um conjunto de culturas em contato, porém sem

interação significativa entre elas, sendo possível identificar a existência de uma cultura dominante que permeia diferentes grupos culturais.

Adicionalmente, Weissmann (2019), ao tratar do conceito de transculturalidade, destaca a interseção entre cultura, migração e psicoterapia. Essa abordagem transdisciplinar permite compreender a relação em constante interação e troca de experiências, preservando as singularidades culturais. Ademais, ao abordar o conceito de interculturalidade, Weissmann (2019) observa:

O presente trabalho, não faremos uso do conceito de multiculturalidade, uma vez que implica a preeminência de uma cultura sobre a outra; da mesma maneira, não apreenderemos o conceito de transculturalidade por este se apoiar mais nas culturas e em seus atravessamentos sociais e menos na intersubjetividade e vincularidade do caso a caso [...], Weissmann (2019, p. 63/64).

Weissmann (2019) distingue três conceitos: multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade, para pensar a relação entre cultura, migração e psicoterapia. Ele rejeita o uso de multiculturalidade, por implicar hierarquia entre culturas, e também não adota transculturalidade, que privilegia os atravessamentos sociais e coletivos, mas deixa em segundo plano a dimensão da intersubjetividade. Em contrapartida, valoriza a interculturalidade, por permitir compreender o encontro entre culturas como um processo relacional, dinâmico e vincular, preservando as singularidades de cada cultura.

Ao abordar os “processos psíquicos do sujeito contemporâneo” dos expatriados latino-americanos, Weissmann (2019) ao longo das análises ressalta os desafios da inserção social de imigrantes e das perdas neste processo de expatriação. Nesse cenário de expatriação observa-se a complexidade dos processos psíquicos e sociais que permeiam a nova realidade dos expatriados, ao se depararem com outras culturas, processo este que pode contribuir para integração e compartilhamento de aspectos de suas culturas, o que pode possibilitar a construção de novas redes sociais na sociedade de acolhimento.

Nesse cenário, embora situados em campos distintos, Weissmann (2019), Sayad (1998) e Candau (2013) convergem ao oferecer uma abordagem humanizada e crítica da migração e da diversidade cultural. Sayad (1998) permite compreender a migração como experiência social complexa. Candau (2013) problematiza a educação em sociedades multiculturais marcadas por desigualdades históricas e defende a interculturalidade como horizonte ético e político. Weissmann (2019), por

sua vez, destaca a dimensão relacional, subjetiva e vincular dos encontros entre culturas. Em conjunto, esses autores oferecem pressupostos teóricos para a análise da realidade investigada nesta tese.

A partir desse diálogo teórico, compreende-se que a presença de alunos imigrantes e refugiados nas escolas municipais de Boa Vista, Roraima não pode ser reduzida à ótica da diversidade cultural entendida como mera integração ou coexistência de diferenças. Pelo contrário, exige uma leitura crítica capaz de problematizar em que medida o discurso do respeito à diversidade pode, por vezes, encobrir desigualdades, silenciamentos e formas sutis de exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Dessa maneira, o diálogo entre multiculturalismo e interculturalidade, vinculado ao processo migratório, constitui a base para analisar as práticas docentes que envolvem o uso de tecnologias no trabalho com estudantes imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, mais do que apenas reconhecer a diversidade cultural presente na escola, esta pesquisa busca compreender de que maneira práticas pedagógicas e tecnologia se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem desses alunos imigrantes e refugiados.

3.3 CATEGORIAS E INSTRUMENTOS JURÍDICOS DA IMIGRAÇÃO

Esta seção busca discutir a complexidade das categorias migratórias e dos principais instrumentos jurídicos que orientam a proteção de imigrantes e refugiados. Esse debate é fundamental para a presente tese, pois contribui para definir como as nomenclaturas “imigrante”, “emigrante”, “migrante”, “estrangeiro” e “refugiado” são compreendidas nos estudos científicos e nos arcabouços jurídicos internacional e nacional. Dessa maneira, a seção estabelece uma base conceitual e analítica necessária para a investigação das práticas docentes, das tecnologias e da aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados no 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, Roraima.

Relacionando-se a esse debate, Bialas, Lukate e Vertovec (2024) destacam os estudos críticos acerca das categorias criadas pelos Estados para a gestão da migração, enfatizando que elas são frequentemente naturalizadas e politicamente instrumentalizadas. Segundo os autores, tais categorias determinam o acesso da população migrante a recursos e direitos, funcionando como ferramentas de

gerenciamento político das sociedades receptoras. Nessa mesma direção, Menjívar (2024) afirma que as burocracias estatais implementam categorias migratórias que não são neutras, mas refletem interesses econômicos e políticos dominantes, criando desigualdades duradouras e exclusões sociais significativas.

Para compreender essas dinâmicas sociais, torna-se essencial retomar Sayad (1998), que diferencia termos como estrangeiro, imigrante e emigrante. O autor ressalta que uma pessoa é considerada estrangeira ao ingressar em outro país, mas essa designação se altera para imigrante após a travessia das fronteiras, demonstrando que essa transformação ultrapassa o aspecto jurídico e adquire significado social. Sayad também evidencia o paradoxo inerente aos termos “imigrante” e “emigrante”, mostrando que ambos descrevem a mesma pessoa sob perspectivas distintas: como imigrante, ao ingressar em um novo país, e como emigrante, ao deixar sua terra natal. Assim, a experiência migratória transcende a simples mobilidade geográfica e envolve profundas transformações pessoais e sociais.

Na mesma perspectiva, Cavazzani e Garbossa (2021) enfatizam que migrar, seja para dentro ou para fora de um território, significa enfrentar a ruptura com a terra natal e, muitas vezes, a dificuldade de reconstruir vínculos sociais no novo local, resultando em sentimento de perda e estranhamento. Ao mencionarem a expressão “dilaceramento do desaninho”, os autores destacam o sofrimento vivenciado pelos migrantes ao romperem seus laços afetivos e sociais, enfrentando a condição de se tornarem o “outro” tanto no local de partida quanto no de destino. Já Huhn e Rass (2024) discutem a categoria de “pessoas deslocadas” como construção política e burocrática historicamente utilizada para gerir migrações forçadas, evidenciando que tais classificações nem sempre refletem realidades sociais objetivas, mas atendem a interesses administrativos e políticos específicos.

Nessa direção, Charleaux (2022), na obra *Ser estrangeiro*, contribui para o debate ao problematizar a identidade do estrangeiro. O autor aponta que, em muitos contextos, esse termo é estereotipado como responsável por problemas como perda de empregos, subversão de valores e alteração da identidade cultural local. Essa perspectiva intensifica a hostilidade, fomenta a exclusão social e restringe o acesso dos migrantes a direitos fundamentais e a políticas públicas inclusivas. Morland (2019) e Charleaux (2022) convergem ao destacar que os processos imigratórios vão além da simples movimentação geográfica, pois reconfiguram identidades nacionais,

estruturas de poder e dinâmicas econômicas, sociais e políticas, tanto nas sociedades de origem quanto nas de destino. Charleaux (2022) também menciona outras categorias que emergem no contexto migratório, como refugiados, deslocados internos, asilados e exilados, além de novas classificações, como refugiados ambientais e por identidade de gênero.

Nesse ponto, o debate conceitual articula-se ao campo jurídico. Os instrumentos jurídicos internacionais e nacionais relacionados à imigração e ao refúgio demonstram a evolução da proteção dos direitos humanos ao longo das décadas. Assim, a tabela a seguir buscamos sintetizar como a governança migratória passou a integrar temas como a dignidade humana e a cooperação internacional.

Tabela 3 - Principais instrumentos jurídicos internacionais e nacionais sobre imigração internacional e refúgio.			
INSTRUMENTO JURÍDICO	ANO	ÂMBITO	FINALIDADE
Carta das Nações Unidas	1945	Internacional	Estabelecer as bases da cooperação internacional e criar a Organização das Nações Unidas (ONU).
Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	1948	Internacional	Reconhecer direitos fundamentais universais para todas as pessoas.
Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados	1951	Internacional	Definir juridicamente quem é refugiado e estabelecer garantias de proteção.
Declaração de Cartagena sobre Refugiados	1984	Regional	Ampliar a definição de refugiado no contexto latino-americano.
Constituição Federal do Brasil	1988	Nacional	Instituir o Estado Democrático de Direito e afirmar direitos fundamentais.
Lei nº 9.474/1997 (Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951)	1997	Nacional	Regulamentar o refúgio no Brasil.

Lei nº 13.445/2017 (Nova Lei de Migração)	2017	Nacional	Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.
Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular	2018	Internacional	Primeiro acordo intergovernamental que trata a migração de forma abrangente e cooperativa. Ele apoia a governança internacional, oferece opções de políticas adaptáveis e coloca a centralidade nas pessoas, promovendo dignidade e bem-estar aos migrantes e comunidades envolvidas.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A Carta das Nações Unidas (1945) estabeleceu as bases da cooperação internacional e criou a ONU, seguida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reconheceu direitos universais. A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951) definiu juridicamente o refugiado e garantiu sua proteção, enquanto a Declaração de Cartagena (1984) ampliou esse conceito no contexto latino-americano. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou o Estado Democrático de Direito, complementada pela Lei nº 9.474/1997, que regulamentou o refúgio, e pela Lei nº 13.445/2017, que modernizou a política migratória e assegurou direitos aos migrantes. Em âmbito global, o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (2018) reforçou a governança internacional, promovendo dignidade e bem-estar aos migrantes e às comunidades envolvidas.

Diante desse panorama, consolidou-se um arcabouço jurídico internacional, iniciado com a fundação da ONU em 1945. Pereira (2021) destaca a notável atuação dos países latino-americanos no movimento chamado por Åshild Samnøy de “ativismo latino-americano por uma lei de direitos humanos” na construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948. Odorissi (2021) menciona que a DUDH inaugurou um novo paradigma de proteção universal. No contexto do refúgio, Jubilut, Jarochinski e Kosiak (2023) explicam que a proteção foi ampliada na América

Latina pela Declaração de Cartagena (1984) para incluir situações de grave violação de direitos humanos. No Brasil, a Lei nº 9.474/1997 regulamentou o refúgio e criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), embora os autores apontem limitações na proteção de grupos vulneráveis e desafios na gestão prática.

Nessa perspectiva, nesta tese, será utilizada a nomenclatura imigração internacional em referência ao processo de deslocamento populacional caracterizado pela entrada de pessoas provenientes de outros países no Brasil. Do mesmo modo, será utilizada a nomenclatura imigrante em conformidade com a Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), que define imigrante como a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. Quando se tratar de refugiado, considera-se a definição presente na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências.

A Lei nº 13.445/2017 adota uma categorização migratória mais ampla ao distinguir figuras como imigrante, emigrante, visitante, residente fronteiriço e apátrida, além de prever tratamento específico para situações de refúgio, asilo e acolhida humanitária. O texto legal demonstra que a mobilidade humana não é tratada de forma homogênea no ordenamento jurídico brasileiro, mas por meio de categorias que organizam diferentes formas de entrada, permanência, circulação e proteção no território nacional. Ao mesmo tempo, a lei evidencia que essas categorias não são apenas classificações administrativas, pois estão diretamente relacionadas ao acesso à documentação, ao exercício dos atos da vida civil, à autorização de residência e à formulação de políticas públicas.

Dessa forma, a complexidade das categorias migratórias demonstra que termos como estrangeiro, imigrante, emigrante e refugiado não são neutros nem meramente descritivos, mas construções atravessadas por dinâmicas sociais, institucionais e políticas. Ao mesmo tempo, os instrumentos jurídicos internacionais e nacionais evidenciam a construção histórica de uma base normativa voltada à proteção das populações imigrantes e refugiadas. Para esta tese, esse debate é fundamental porque sustenta a compreensão conceitual e jurídica dos sujeitos da pesquisa e reforça que a análise das práticas docentes, do uso de tecnologias e da aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados exige reconhecer, simultaneamente, a complexidade das categorias que os nomeiam e os marcos legais que orientam sua proteção e seu direito à educação.

Para esta tese, esse debate acerca das categorias e instrumentos jurídicos da imigração é fundamental porque sustenta a compreensão conceitual e jurídica dos sujeitos da pesquisa e reforça que a análise das práticas docentes, do uso de tecnologias e da aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados exige reconhecer, simultaneamente, a complexidade das categorias que os nomeiam e os marcos legais que orientam sua proteção e seu direito à educação.

CAPÍTULO 4 - IMIGRAÇÃO, PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

Este capítulo busca discutir o conceito de tecnologia no contexto educacional, com destaque para as práticas docentes e os processos de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados na Educação Básica em nível do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a concepção de tecnologia é analisada com base na abordagem crítica de Álvaro Vieira Pinto. Em complemento, o texto aborda o conceito de Tecnologia Educacional, compreendida, nesta tese, sob o viés da Tecnologia Social (TS). A proposta consiste em apresentar reflexões teóricas e conceituais que permitam compreender como a tecnologia, em suas diferentes dimensões, se relaciona com a educação em cenários marcados por intensos processos de imigração populacional. Desse modo, o capítulo apresenta o escopo de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse mapeamento reúne pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil sobre imigração, práticas docentes e uso de tecnologias, permitindo evidenciar como esses debates se configuram no cenário acadêmico nacional.

4.1 TECNOLOGIA EDUCACIONAL E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADOS

A reflexão sobre o papel das tecnologias no cenário educacional das escolas públicas municipais de Boa Vista, em Roraima, voltada para o processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados, fundamenta-se na compreensão da tecnologia como um conceito amplo, histórico e crítico, conforme delineado por Álvaro Vieira Pinto. Nesse sentido, a tecnologia não se restringe a instrumentos, máquinas ou dispositivos eletrônicos, mas é entendida como produção social, vinculada às formas pelas quais os sujeitos organizam o conhecimento e intervêm na realidade.

De acordo com Vieira Pinto (2005), a tecnologia articula-se ao tripé ciência, tecnologia e técnica. A ciência dedica-se à investigação das causas e dos princípios dos fenômenos. A tecnologia corresponde à sistematização teórica dessas descobertas. Já a técnica representa a materialização prática do conhecimento produzido. Dessa forma, a tecnologia não pode ser concebida apenas como artefato

material, mas sim, como um processo de construção histórica e mediação social do conhecimento.

O conceito de tecnologia em Vieira Pinto (2005) é, portanto, fundamental para pensar a tecnologia educacional, pois desloca o debate de uma perspectiva meramente instrumental para uma abordagem teórica, pedagógica e social. Em vez de se limitar à questão sobre quais equipamentos estão disponíveis na escola, a reflexão passa a considerar como determinados recursos tecnológicos, linguagens, práticas docentes e formas de organização do ensino produzem mediações que garantam a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Boa Vista, em Roraima.

Nessa perspectiva de mediação crítica que a contribuição de Nikolay (2024) propõe que a integração das tecnologias seja compreendida como um modelo cíclico, que supera a simples execução operacional de ferramentas. Para o autor, a tecnologia atua como um catalisador de conexões entre os saberes preexistentes dos alunos e os novos conteúdos, permitindo que o professor se apoie no conhecimento prévio da criança e planeje, por meio de recursos tecnológicos, práticas docentes intencionais e adequadas às realidades dos estudantes. Assim, a eficácia tecnológica na educação não reside na sofisticação da tecnologia, mas na ação intencional docente de planejar e adaptar estratégias didáticas garantindo que o processo de aprendizagem e de avaliação se constitua como espaço de autorregulação e evolução contínua do estudante.

A presença crescente de alunos imigrantes e refugiados nas escolas públicas brasileiras, sobretudo em estados de fronteira como Roraima, tem imposto novos desafios às redes de ensino pública e às práticas docentes. Nesse cenário, a escola assume a responsabilidade do trabalho com questões linguísticas, culturais, emocionais e curriculares, exigindo dos professores respostas didáticas que ultrapassem modelos homogêneos de ensino. Essa realidade torna necessária uma análise mais aprofundada das formas pelas quais as práticas docentes têm mobilizado tecnologias educacionais no trabalho com estudantes imigrantes e refugiados. No âmbito desta tese, a discussão sobre tecnologia educacional não se restringe ao uso de equipamentos ou recursos digitais e não digitais, partindo-se de uma compreensão de tecnologia entendida como mediação histórica, social, cultural e pedagógica com alicerce os debates acerca da tecnologia por Vieira Pinto (2005).

Nesse cenário, o diálogo acerca do conceito de tecnologia visa embasar a análise da realidade, tendo como objeto de pesquisa as práticas docentes e o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

Para tanto, adotamos o conceito de tecnologia educacional, aqui compreendido como Tecnologia Social (TS), por se apresentar como uma abordagem mais enraizada e aderente aos processos das práticas docentes voltadas ao ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. Essa perspectiva teórica acerca da tecnologia fundamenta-se nos estudos de Álvaro Vieira Pinto. Assim, o conceito de tecnologia é compreendido nesta tese como um princípio de extensão pessoal, individual, didático, pedagógico e, sobretudo, cultural, que emerge a partir da forma como os professores organizam o conhecimento e mediam o processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Corroborando com a temática para Santos (2023), a Tecnologia Social (TS) constitui a base sustentável para o desenvolvimento de coletividades, representando soluções efetivas para a inclusão social e a melhoria das condições de vida. Diferente da Tecnologia Convencional, que muitas vezes é orientada por valores de mercado e pode promover exclusão, a TS fundamenta-se na participação democrática e na emancipação dos sujeitos (Shinkawa; Meneghetti, 2012).

Os autores Shinkawa e Meneghetti (2012) reforçam ainda, que a Tecnologia Social (TS) permite a interação entre o conhecimento técnico-científico e o saber popular, sendo um elemento essencial na caracterização de grupos culturais específicos. Deste modo, ao dialogar que os estudantes imigrantes e refugiados trazem consigo estruturas sociais, de fala e de entendimento de mundo próprias, a prática docente deve acolher essas vivências. O que emerge dessas interações é um "novo modo de fazer e pensar" (Santos, 2023), que preserva o aspecto cultural desse aluno para as interações nesse novo sistema de ensino. Deste modo, para fins desta análise na tese, a utilização das tecnologias nos 1º anos do Ensino Fundamental de Boa Vista passa a ser compreendida sob uma abordagem de Tecnologias Sociais, que emergem o pertencimento e a participação desses alunos imigrantes e refugiados como pertencente ao cenário roraimense.

No contexto do ensino municipal de Boa Vista, a incorporação de tecnologias educacionais passou a integrar políticas educacionais, orientações curriculares e

estratégias didáticas voltadas à ampliação das possibilidades do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil, anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental e anos finais (6º e 7º ano) do Ensino Fundamental. Articulado ao movimento de incorporação de tecnologias, emerge também o desafio das imigrações populacionais internacionais em Roraima.

Nessa perspectiva, o papel das tecnologias na educação não se restringe a uma visão limitada que as associa apenas a dispositivos digitais, não digitais ou Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC). Nesta tese, inspirados pelo pensamento de Vieira Pinto (2005), compreendemos a tecnologia como uma produção histórica, social, cultural e pedagógica, vinculada às formas pelas quais as pessoas se organizam e se relacionam com suas práticas no meio social do qual fazem parte. Deste modo esta reflexão nos permite compreender que as crianças imigrantes e refugiadas são pessoas que reconstroem suas vidas no interior da escola, dos abrigos e das relações comunitárias.

Para dialogar acerca da educação de crianças imigrantes e refugiadas em Boa Vista, buscamos interlocução com autores que discutem a temática, visando constituir uma base teórica que permita compreender as práticas docentes mediadas pelas tecnologias educacionais no processo de aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

No caso específico das crianças indígenas venezuelanas Warao em Roraima os autores Santos, Ortolan e Silva (2018), demonstraram que a chegada dessa população ao Brasil revelou um “curto-circuito” no sistema de políticas públicas, justamente porque nem as políticas migratórias nem as políticas indigenistas estavam preparadas para acolher indígenas imigrantes e refugiados em deslocamento. Os autores demonstraram em suas pesquisas que as instituições brasileiras tenderam a aplicar lógicas de fixação territorial a um povo cuja dinâmica cultural é marcada pela circulação, o que evidencia a necessidade de uma abordagem intercultural mais sensível às particularidades linguísticas, culturais e sociais dos povos indígenas Warao advindos da Venezuela.

De modo semelhante, os estudos sobre crianças indígenas venezuelanas Warao em Roraima, de acordo com Santos (2022), os processos de aprendizagem vivenciados em abrigos urbanos de Boa Vista precisam ser compreendidos em interface com a situação de deslocamento migratório forçado, com a história e cultura tradicional do povo Warao e com seus modos próprios de organização social e

construção identitária. Nesse contexto, o autor ressalta que a aprendizagem dessas crianças ocorre em ambientes de mobilidade, enculturação e interação entre diferentes mundos socioculturais, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas experiências culturais e sociais.

Deste modo, os processos migratórios populacionais, sobretudo aqueles que incidem em regiões de fronteira, como Roraima, colocam em evidência a necessidade de compreender a criança migrante e refugiada para além de uma perspectiva assistencialista. Nesse sentido, Lauriola (2020), ao discutir as vivências de crianças migrantes venezuelanas em Roraima, demonstra que a criança não deve ser tratada apenas como acompanhante do deslocamento familiar, mas como sujeito que experiencia, interpreta e narra o processo migratório a partir de seu próprio ponto de vista. A autora destaca que sua pesquisa buscou colocar em debate questões migratórias articuladas às questões da infância a partir das narrativas de crianças venezuelanas vinculadas ao Projeto Casa da Música, em Pacaraima, priorizando o ponto de vista infantil como centro da análise.

Essa centralidade da infância também aparece nos estudos de Santos (2025) que sustenta que a infância deve ser compreendida como realidade plural, diversa e multicultural, constituída por diferentes sujeitos, linguagens, territorialidades e experiências. Ao examinar pesquisas com crianças em Roraima, o autor argumenta que a infância amazônica não se fixa em um único espaço-tempo, mas se constitui em processos dinâmicos de interação, deslocamento e produção de sentidos.

Ainda na perspectiva amazônica, Santos (2025) propõe o conceito de deslocamento migratório forçado para compreender o movimento recente de venezuelanos na fronteira norte do Brasil. Segundo o autor, a migração não se encerra com a chegada ao país de acolhida, mas continua a se perpetuar em diferentes formas de adaptação, circulação, integração e reconstrução de si.

Com o objetivo de compreender como a literatura acadêmica brasileira tem abordado a relação entre migrações populacionais, práticas docentes, processo de ensino e aprendizagem de alunos migrantes e refugiados e uso de tecnologias no contexto educacional, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A RSL foi conduzida entre outubro de 2025 e março de 2026. Não se utilizou recorte temporal, a fim de ampliar o total de publicações analisadas. O processo foi fundamentado nos autores Bottentuit Junior e Santos (2014), Wunsch, Blaszkowski e

Rossetin (2018), Bottentuit Junior (2020); Leite (2022) e Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023). A RE envolveu quatro etapas, sendo elas a definição da estratégia de busca e da base de dados, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, a análise dos dados coletados e, por fim, a síntese dos resultados das pesquisas selecionadas.

A estratégia de busca foi organizada em três etapas. A busca geral utilizou os descritores “Imigração OR migração OR imigrante OR Migrante OR refugiado AND tecnologia AND educação OR ‘Ensino Fundamental’”, resultando em 210 dissertações e 105 teses. Na segunda etapa, com o acréscimo do descritor “prática docente”, foi identificada 1 (um) dissertação. Na terceira, com a inclusão de “prática pedagógica”, foram localizadas 5 (cinco) dissertações.

Após a leitura de títulos e resumos foram incluídos estudos primários em língua portuguesa, vinculados a Educação Básica em nível de Ensino Fundamental, que abordassem a temática sobre imigrações populacionais, práticas docentes e uso de tecnologias no contexto educacional. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos voltados ao Ensino Superior, à área da saúde e pesquisas que empregavam os descritores em contextos ambientais ou biológicos. Ao final, o corpus da revisão foi composto por 8 (oito) trabalhos, sendo 6 (seis) dissertações e 2 (dois) produtos educacionais vinculados e 2 (duas) teses. A tabela a seguir apresenta os trabalhos selecionados.

Tabela 4 - Região, Instituição, Autor / Ano, Tipo de Documento, Título, Busca 1 (Geral), Busca 2 ("Prática Docente") e Busca 3 ("Prática Pedagógica").							
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	AUTOR / ANO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	BUSCA 1 (GERAL)	BUSCA 2 ("PRÁTICA DOCENTE")	BUSCA 3 ("PRÁTICA PEDAGÓGICA")
Centro-Oeste	UnB	Fusaro (2019)	Dissertação	Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal.	X		
Centro-Oeste	UnB	Rogoski (2024)	Tese	Empatia literária e interpessoal entre crianças: efeitos da metodologia LuDiCa.	X		
Sudeste	UNESP Campus de Presidente Prudente	Teixeira (2023)	Dissertação	O acolhimento à crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições a partir da teoria de D. W. Winnicott.	X		X
Sudeste	UFMG	Gomes (2024)	Tese	Educação para o plurilinguismo no trabalho	X	X	X

				com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas públicas de Roraima.			
Sudeste	UERJ	Sampaio (2024)	Dissertação	Imakaquitane Warao / A travessia Warao: o processo de acolhimento de indígenas venezuelanos refugiados em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.	X		
Norte	UEA	Carvalho (2022)	Dissertação	Rabiscando ensino de Ciências em quadrinhos para aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos.	X	X	X

Norte	UFPA	Cartágenes (2023)	Dissertação	Português Pai D'Égua: web app Fonético-cultural bilíngue O Ensino do Dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos. Dissertação	x		
			Produto	Português Pai D'Égua Desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Multimídia do NITAE ² - UFPA			
Sul	UDESC	Borges (2025)	Dissertação	Aprendizagem colaborativa como estratégia didático pedagógica para a inclusão de estudantes refugiados na educação básica	x		

			UNIDADE DIDÁTICA		
			COLABORATIVA SOBRE		
			MEIO AMBIENTE PARA A		
			INCLUSÃO DE		
			ESTUDANTES		
		Produto	REFUGIADOS NA		
		Educacional	EDUCAÇÃO BÁSICA		

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A partir da seleção final dos 8 (oito) trabalhos que compõem o corpus desta Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Observa-se uma distribuição diversificada que abrange diferentes regiões do Brasil, refletindo a nacionalização do debate sobre imigrações populacionais, práticas docentes e o uso de tecnologias no contexto educacional.

Na região Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UnB) contribuiu com 2 (duas) pesquisas, a dissertação de Fusaro (2019), sobre infância refugiada Síria, e a tese de Rogoski (2024), que discute empatia literária e interpessoal entre crianças.

No Sudeste destacam-se 2 (duas) instituições, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, com a dissertação de Teixeira (2023) sobre acolhimento de crianças em situação de refúgio, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a dissertação de Sampaio (2024) sobre o acolhimento de indígenas venezuelanos Warao. Além disso, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com a tese de Gomes (2024), voltada à educação para o plurilinguismo e experiências de docentes. Cabe destacar que, embora vinculada ao Sudeste, essa pesquisa da UFMG teve como campo empírico as escolas públicas de Roraima, demonstrando que outras regiões do País também têm como objeto de análise científica sobre a realidade amazônica e as migrações populacionais.

Na região Norte destacam-se 2 (duas) instituições, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com a dissertação de Carvalho (2022) sobre o uso de histórias em quadrinhos no ensino de Ciências para estudantes venezuelanos, e a Universidade Federal do Pará (UFPA), com a dissertação de Cartágenes (2023) e o respectivo produto educacional, voltados ao Ensino do Dialeto belenense como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados venezuelanos.

Por fim, na região Sul, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com a dissertação de Borges (2025), que trata sobre a aprendizagem colaborativa como estratégia didático pedagógica e o respectivo produto educacional unidade didática colaborativa sobre meio ambiente para a inclusão de estudantes refugiados na Educação Básica.

Tabela 5 - Autores, ano, título, objetivo e resultados.

AUTOR / ANO	TÍTULO	OBJETIVO(S)	RESULTADO(S)
Fusaro (2019)	Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal.	Mostrar como a criança refugiada participa do projeto migratório familiar e da inserção da família na sociedade de destino (Distrito Federal, Brasil).	O domínio do idioma pela criança é estratégico na integração de toda a família. Porém, este protagonismo é vivenciado de modo ambivalente. Se, por um lado, a criança conquista uma posição de destaque, por outro, sente este papel como um “peso”, uma “grande responsabilidade”, como algumas relataram. Por fim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permitem a conexão em tempo real com o país de origem, o que faz a criança refugiada reconfigurar sua identidade continuamente.
Rogoski (2024)	Empatia literária e interpessoal entre crianças: efeitos da metodologia LuDiCa.	O primeiro objetivo aqui é clarificar os conceitos de empatia e empatia literária. O Estudo 2 examina o conceito de Compreensão Empatia Literária. Os Estudos 3 e 4 são pesquisas empíricas sobre a Compreensão Empatia Literária, com a utilização da Leitura Dialógica para Compreensão Profunda - LuDiCa.	Foram utilizadas duas obras da literatura infanto-juvenil, uma com muitos elementos de identificação do personagem com as crianças (condição experimental 1) e a outra, com personagens refugiados e vivências distantes (condição experimental 2). Os resultados apontaram que as identificações são inauguradas pelos leitores, durante a experiência de leitura.

Teixeira (2023)	O acolhimento à crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições a partir da teoria de D. W. Winnicott.	Compreender como a escola, por meio de um trabalho de acolhimento, pode contribuir à inclusão de crianças em situação de refúgio, ingressantes nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.	Os dados foram analisados com base na teoria de Winnicott e de outros autores que se destacaram no levantamento bibliográfico das bases de dados. Os resultados mostraram que os impactos do refúgio são bastante significativos, expondo as crianças e suas famílias a muitas situações de vulnerabilidades, razão pela qual é fundamental que as escolas desenvolvam formas de acolhimento, com o apoio e o amparo às práticas pedagógicas específicas para as crianças que vivenciaram o refúgio.
Gomes (2024)	Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas públicas de Roraima.	[...] analisar, a partir de entrevistas com quatro professoras e de materiais disponibilizados por elas, se as ações promovidas podem favorecer a inserção de alunos migrantes e refugiados nas escolas de educação básica onde atuam, tendo como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais.	Concluiu-se que, mesmo sem uma formação específica para isso, as professoras optaram por utilizar as abordagens plurais como estratégia para lidar com a falta de preparo das escolas no acolhimento de alunos migrantes e refugiados. Verificou-se que a abordagem intercultural favoreceu diálogos entre diferentes culturas, atuando na redução de comportamentos discriminatórios e xenófobos. Paralelamente, a intercompreensão entre línguas românicas aprimorou o acesso à informação no contexto escolar, além de reduzir o distanciamento entre alunos migrantes, refugiados, seus colegas e professores.

Sampaio (2024)	Imakaquitane Warao / A travessia Warao: o processo de acolhimento de indígenas venezuelanos refugiados em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.	[...] registrar e refletir sobre o processo de acolhimento a um grupo de indígenas Warao que se encontram em situação de refúgio no Município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro entre o ano de 2020 e 2023.	[...] Dados da pesquisa apontaram a necessidade de políticas públicas, também em âmbito municipal, que orientassem e responsabilizassem diferentes setores da gestão pública para a garantia de direitos da população em situação de refúgio, sobretudo aqueles que se reconhecem a partir da identidade indígena. Também percebemos a necessidade da reformulação de concepções a partir de uma posição de maior sensibilidade, escuta e construção de estratégias que valorizem a participação ativa dos sujeitos envolvidos no acolhimento de modo a criar rotinas e procedimentos que respeitem as diferenças culturais e linguísticas.
Carvalho (2022)	Rabiscando ensino de história em quadrinhos para aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos.	[...] analisar como a história em quadrinhos torna-se um importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos sobre preservação dos igarapés de Manaus.	O estudo concluiu que o ensino de Ciências para imigrantes venezuelanos por meio das histórias em quadrinhos é uma solução viável, cuja utilidade não se restringe apenas para a ministração de conteúdos, mas também para o engajamento destes estudantes em causas que influenciam diretamente na sua qualidade de vida. Assim, as histórias em quadrinhos não somente podem ser vistas como um recurso didático pertinente, mas também uma maneira de ensinar valores e atitudes diligentes em prol da preservação do meio ambiente e, por conseguinte, a construção de um mundo melhor e mais justo para se viver.

Cartágenes (2023)	Português Pai D'Égua: web app Fonético-cultural bilíngue : O Ensino do Dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos.	Produzir conteúdo de ensino de PLAc, privilegiando a questão fonética-cultural bilíngue (português-espanhol) para democratizar o processo de aquisição e aprendizagem de português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, a imigrantes e refugiados venezuelanos.	A avaliação do conteúdo do produto educacional foi realizada com uma amostra por conveniência, constituída de imigrantes e refugiados venezuelanos, egressos das turmas de PLAc, do Centro de idiomas do IFPA -campus Belém. Essa etapa trouxe como resultado a aprovação do conteúdo analisado, sendo destacado a riqueza do material apresentado, constituindo-o como potencial recurso didático para o ensino de PLAc.
	Produto educacional denominado de Português Pai D'Égua: Proposta educacional para o ensino do dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos.	Este produto educacional [...] foi possível criar um produto educacional tem como objetivo, a partir do processo de aquisição e aprendizagem de Português brasileiro como língua de acolhimento (PLAc) e do dialeto belenense, desenvolver a competência comunicativa por meio de um conteúdo fonético- cultural bilíngue, o qual está destinado a imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB).	[...] foi possível criar um produto educacional aexplorando: (i) a fonética, (ii) a cultura, (iii) a intercultura, (iv) o bilinguismo, (v) a translinguagem, (vi) o lúdico, (vii) e as tecnologias midiáticas, dando origem ao —Português Pai D'Égua, recurso educacional fonético-cultural bilíngue. Um dos pontos cruciais da pesquisa foi solucionar a disponibilização democrática do produto. Para atender essa necessidade, a solução escolhida foi a produção de um aplicativo para web, reconhecido como Web App. Esse dispositivo tecnológico para web conjuga diferentes vantagens, sendo um aplicativo multiplataforma, facilita o acesso, privilegia a portabilidade e a mobilidade, comuns ao uso do celular, recursos fundamentais ao cotidiano do público almejado.

Borges (2025)	Aprendizagem colaborativa como estratégia didático pedagógica para a inclusão de estudantes refugiados na educação básica.	[...] desenvolver atividades de aprendizagem colaborativas, para favorecer a inclusão de estudantes refugiados na educação básica, propiciando acolhimento desses estudantes e sua integração no contexto da sala de aula.	Foi possível identificar a dificuldade que os estudantes refugiados recém chegados tem com o idioma, compreensão dos conteúdos e com o processo de inclusão, por outro lado as atividades de aprendizagem colaborativas fortaleceram a criação de novos laços entre estudantes brasileiros e refugiados, estes, com os quais os estudantes não tinham muito contato, o que facilitou a compreensão dos conteúdos através da troca de ideias e melhorou o olhar dos dois professores que acompanharam a pesquisa sobre a importância de promover atividades que proporcionem interação entre os estudantes brasileiros e refugiados, para melhorar a criação de laços e a inclusão na escola.
	UNIDADE DIDÁTICA COLABORATIVA SOBRE MEIO AMBIENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	O produto educacional é resultado da pesquisa de mestrado, é caracterizado como uma unidade didática para promover a inclusão de estudantes refugiados na educação básica. Apresenta procedimentos para trabalhar a unidade didática sobre o meio ambiente a partir das atividades de aprendizagem colaborativa. A unidade didática tem como	O propósito deste produto educacional é auxiliar os professores a articularem suas aulas adotando a aprendizagem colaborativa, por meio de um método de organização de unidades didáticas para trabalhar com temas transversais, pois são assuntos que permeiam os diferentes componentes curriculares do ensino de ciências e por se tratar de pautas atuais, que podem ser trabalhadas interdisciplinarmente, contribuindo para a inclusão de estudantes refugiado.

	objetivo auxiliar os professores na inclusão de estudantes refugiados, podendo o conteúdo ser adaptado para os temas transversais do currículo Biblioteca Universitária UDESC: http://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria	
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

As pesquisas evidenciam que a produção acadêmica sobre educação de estudantes imigrantes e refugiados tem se expandido no contexto brasileiro, sobretudo em decorrência dos fluxos migratórios provenientes da Venezuela e Síria. As pesquisas selecionadas e analisadas abordam diferentes dimensões do processo educacional, incluindo processos de acolhimento, práticas docentes, mediações linguísticas e desenvolvimento de recursos didáticos voltados à inclusão escolar.

O estudo de Fusaro (2019) evidencia que a infância refugiada Síria no Distrito Federal assume um protagonismo singular no processo migratório familiar, sobretudo pelo domínio da língua portuguesa que transforma a criança em mediadora entre os pais e a sociedade de destino. Nesse sentido, esse papel é marcado por ambivalência, pois ao mesmo tempo em que confere reconhecimento e destaque, também é vivenciado como uma responsabilidade precoce. Além disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação ampliam essa experiência ao manter a conexão em tempo real com o país de origem, permitindo que a criança reconfigure continuamente sua identidade entre Síria e Brasil e se torne agente ativo na integração e na construção de novas formas de viver a infância em contexto de refúgio.

O estudo de Rogoski (2024) analisa os efeitos da metodologia “Leitura Dialógica para Compreensão Profunda -LuDiCa” na formação da empatia literária e interpessoal entre crianças. Para iniciar, a autora esclarece os conceitos de empatia e empatia literária e, em seguida, dedica o Estudo 2 à análise da Compreensão

Empatia Literária. Na continuidade, os Estudos 3 e 4 apresentam pesquisas empíricas que aplicam a Leitura Dialógica para Compreensão Profunda, utilizando duas obras da literatura infanto-juvenil, sendo uma com personagens próximos à realidade das crianças, o que favorece maior identificação, e outra com personagens refugiados, cujas vivências se mostram mais distantes. Por fim, os resultados demonstram que as identificações surgem durante a própria experiência de leitura, inauguradas pelos leitores, o que evidencia o papel ativo das crianças na construção de sentidos e na ampliação da empatia por meio da literatura.

O estudo de Teixeira (2023) discute o acolhimento de crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando as contribuições da teoria de D. W. Winnicott. Para iniciar, a pesquisa busca compreender de que maneira a escola, por meio de práticas de acolhimento, pode favorecer a inclusão dessas crianças em instituições públicas. Na sequência, os dados foram analisados a partir da perspectiva de Winnicott, bem como de outros autores identificados no levantamento bibliográfico. Em decorrência dessa análise, os resultados revelam que os impactos do refúgio são profundos, expondo crianças e suas famílias a múltiplas vulnerabilidades. Diante desse cenário, torna-se essencial que as escolas desenvolvam estratégias de acolhimento que ofereçam apoio e amparo, articulando práticas pedagógicas específicas voltadas às necessidades das crianças que vivenciaram o refúgio, de modo a promover sua integração e bem-estar no ambiente escolar.

No contexto amazônico, o estudo de Gomes (2024) analisa a educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados em escolas públicas de Roraima, tendo como base entrevistas com quatro professoras e materiais por elas disponibilizados. Em primeiro lugar, buscou-se compreender se as ações promovidas poderiam favorecer a inserção desses alunos na educação básica, tomando como parâmetro o referencial teórico das abordagens plurais. A partir dessa investigação, concluiu-se que, mesmo sem formação específica, as docentes optaram por utilizar tais abordagens como estratégia diante da falta de preparo das escolas para o acolhimento de migrantes e refugiados. Nesse sentido, verificou-se que a abordagem intercultural contribuiu para o diálogo entre diferentes culturas, reduzindo comportamentos discriminatórios e xenófobos. Além disso, a intercompreensão entre línguas românicas ampliou o acesso à informação no ambiente escolar e diminuiu o

distanciamento entre alunos migrantes, refugiados, seus colegas e professores, fortalecendo a integração e a convivência.

O estudo de Sampaio (2024) registra e reflete sobre o processo de acolhimento e atendimento de indígenas Warao em situação de refúgio no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, entre os anos de 2020 e 2023. A partir dessa análise, os dados apontaram a necessidade de políticas públicas também no âmbito municipal, capazes de orientar e responsabilizar diferentes setores da gestão para garantir os direitos da população em situação de refúgio, sobretudo daqueles que se reconhecem pela identidade indígena. Nesse contexto, evidenciou-se igualmente a importância de reformular concepções institucionais, adotando uma postura de maior sensibilidade e escuta. Além disso, destacou-se a relevância da construção de estratégias que valorizem a participação ativa dos sujeitos envolvidos no acolhimento, de modo a criar rotinas e procedimentos que respeitem as diferenças culturais e linguísticas, fortalecendo a integração e o reconhecimento da diversidade.

O estudo de Carvalho (2022) analisa como as histórias em quadrinhos podem se tornar um recurso pedagógico relevante para o ensino de Ciências a estudantes imigrantes venezuelanos, especialmente no tema da preservação dos igarapés de Manaus. Nesse primeiro momento, buscou-se compreender de que forma esse gênero narrativo contribui para a aprendizagem, articulando linguagem visual e textual. A partir dessa investigação, concluiu-se que o uso das histórias em quadrinhos é uma solução viável não apenas para a transmissão de conteúdos, mas também para o engajamento dos estudantes em causas que impactam diretamente sua qualidade de vida. Além disso, verificou-se que esse recurso didático pode ensinar valores e atitudes voltadas à preservação ambiental e, conseqüentemente, colaborar para a construção de um mundo mais justo e sustentável.

O estudo de Cartágenes (2023) apresenta o Português Pai D'Égua, voltado ao ensino do dialeto belenense como Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados venezuelanos. Para iniciar, o objetivo foi produzir conteúdo de PLAc que privilegiam a dimensão fonético-cultural bilíngue (português-espanhol), democratizando o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro. Em seguida, a avaliação realizada com imigrantes e refugiados egressos das turmas de PLAc do IFPA -campus Belém destacou a riqueza do material, reconhecido como recurso didático relevante. Na continuidade, o produto educacional buscou desenvolver a competência comunicativa por meio da exploração de aspectos como

fonética, cultura, bilinguismo, translanguagem e ludicidade, resultando em um recurso inovador. Por fim, para garantir acesso democrático, optou-se pela criação de um aplicativo web multiplataforma, que privilegia portabilidade e mobilidade, tornando o Português Pai D'Égua uma ferramenta acessível e eficaz no cotidiano do público-alvo.

Por último, o estudo de Borges (2025) evidencia a aprendizagem colaborativa como estratégia pedagógica para favorecer a inclusão de estudantes refugiados na educação básica. A pesquisa mostrou que, embora os recém-chegados enfrentem dificuldades com o idioma, a compreensão dos conteúdos e o processo de integração, as atividades colaborativas possibilitaram a criação de laços entre brasileiros e refugiados, facilitaram a troca de ideias e ampliaram a percepção dos professores sobre a importância de promover práticas que estimulem a interação. Dessa forma, concluiu-se que a aprendizagem colaborativa contribui não apenas para superar barreiras linguísticas e culturais, mas também para consolidar um ambiente escolar mais acolhedor e integrador. Como resultado, foi desenvolvido um produto educacional em forma de unidade didática sobre meio ambiente, que auxilia professores a organizar aulas colaborativas e adaptáveis a temas transversais, contribuindo para práticas pedagógicas inclusivas e um ambiente escolar mais acolhedor.

Em suma, os estudos analisados evidenciam que a educação de alunos imigrantes e refugiados na Educação Básica são processos complexos e multidimensionais, pois envolvem acolhimento institucional, práticas docentes que respeitem a diversidade linguística e cultural e também a criação de recursos didáticos e tecnológicos que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a integração escolar de alunos imigrantes e refugiados.

Nesse sentido, a tecnologia passa a ser compreendida nesta tese em sua dimensão histórica, social, pedagógica e cultural, na qual deve ser trabalhada de modo crítico e intencional, sustentada por práticas didáticas que valorizem os saberes prévios dos estudantes e reconheçam a diversidade linguística e cultural. Tal abordagem busca articular experiência e reflexão, respeitando as diferenças e promovendo a integração, o fortalecimento e o reconhecimento da pluralidade presente no contexto escolar. Assim, a escolarização de crianças imigrantes e refugiadas não pode ser pensada apenas em termos de quantitativo de matrícula, já que exige acolhimento institucional e pedagógico, escuta, mediação cultural, reconhecimento das diferenças e adaptação das práticas docentes para que a

aprendizagem ocorra em ambientes marcados pela diversidade e pelas trajetórias de deslocamento.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que a compreensão da tecnologia em seu sentido amplo, articulada às práticas de tecnologia social, ao acolhimento institucional e pedagógico e à diversidade linguística e cultural, constitui base teórica fundamental para pensar a educação de crianças imigrantes e refugiadas no contexto roraimense, amazônico e em outras regiões brasileiras. Partindo desse diálogo, o próximo capítulo apresenta a análise dos dados empíricos coletados na pesquisa, com o objetivo de compreender como as práticas docentes e o uso das tecnologias se articulam no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

CAPÍTULO 5 - PRÁTICAS DOCENTES E O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOA VISTA/RORAIMA/BRASIL

Este capítulo analisa e discute os dados empíricos coletados na pesquisa, visando compreender como as práticas docentes e o uso das tecnologias se articulam no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima.

Está alinhado nesta tese ao objetivo geral, analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Este capítulo constitui a base empírica e analítica que sustentará a elaboração do próximo capítulo, no qual será apresentado o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto, denominado Framework de Intersecção. A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino da cidade de Boa Vista, no estado de Roraima, com a participação de professores regentes do 1º Ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores escolares que atuam diretamente com alunos imigrantes e refugiados.

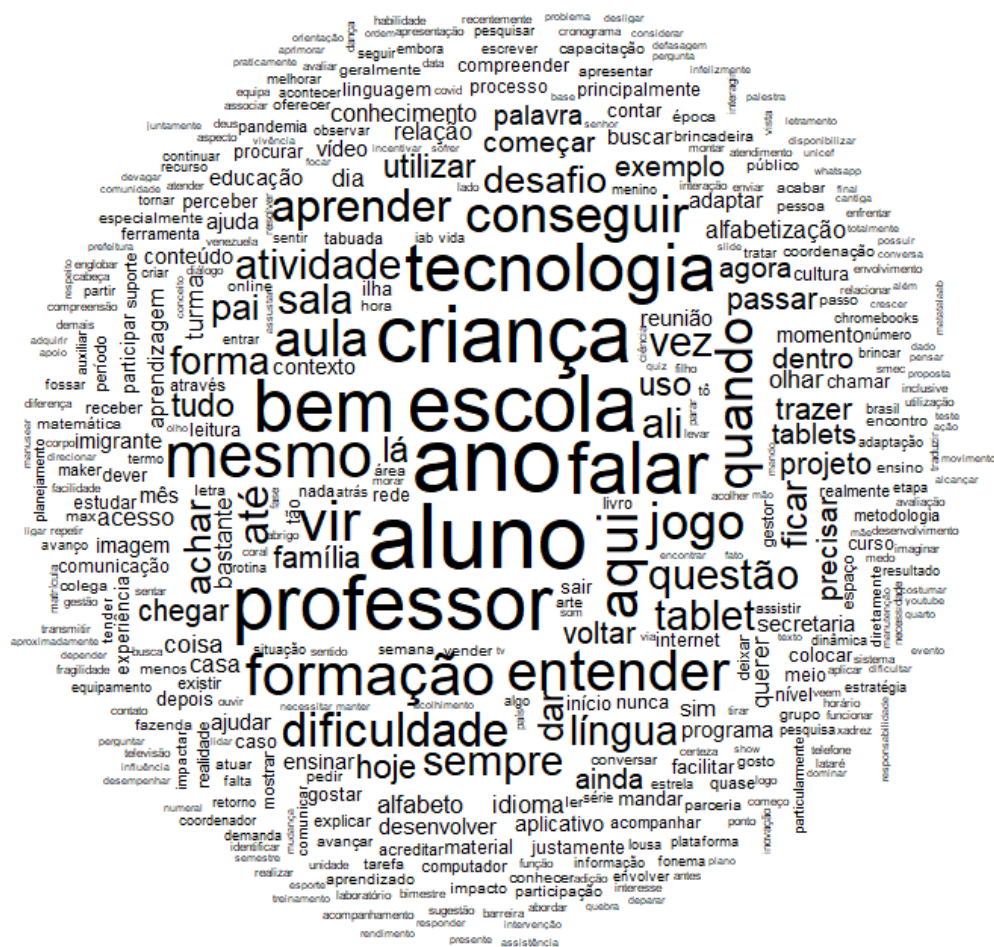
A análise fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, apoiada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e complementada pela análise lexical com o software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Esse recurso permitiu o tratamento estatístico do corpus textual, composto por 23 entrevistas semiestruturadas, e a geração de quatro matrizes analíticas: Nuvem de Palavras, Árvore de Similitude, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essas análises possibilitaram identificar campos semânticos, centralidades lexicais e eixos interpretativos que estruturam as práticas docentes e o uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados no contexto investigado, constituindo-se na base de sustentação para o desenvolvimento e a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto, o Framework de Intersecção.

5.1 PRÁTICAS DOCENTES E O USO DE TECNOLOGIAS

Nesta seção, apresentam-se empiricamente as interações entre as práticas docentes e o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de estudantes imigrantes e refugiados. Assim, com uma análise apoiada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a triangulação de dados possibilitará identificar os padrões das entrevistas, aliada à análise léxica do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) visando elencar as categorias temáticas para a interpretação dos dados. Deste modo, busca-se evidenciar as práticas docentes já experienciadas sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima/Brasil, destacando sua manifestação no cotidiano pedagógico e demonstrando como se concretizam na realidade da sala de aula a aprendizagem no contexto de imigração populacional internacional.

Assim, a Nuvem de Palavras apresentada na Figura 1 constitui a primeira aproximação analítica do corpus, permitindo visualizar a centralidade lexical que organiza o discurso dos participantes da pesquisa. A Nuvem de Palavras é uma representação visual de dados textuais onde o tamanho de cada palavra indica sua frequência ou importância no contexto das entrevistas realizadas.

Figura 1 - Nuvem de Palavras



Fonte: Resultado da análise das entrevistas com apoio do software IRaMuTeQ, realizado pela autora (2026).

A Nuvem de Palavras (Figura 1) revela a proeminência de termos como "aluno", "professor", "escola" e "tecnologia", evidenciando o núcleo central do trabalho pedagógico. O termo "dificuldade" aparece com relevância, frequentemente associado ao "idioma". Observa-se também a recorrência da palavra "família", associada ao eixo de acolhimento e apoio. Como evidenciada nas entrevistas dos participantes:

"Então, se eu pegar a escola, como exemplo, das turmas que eu ministro aula, a gente tem percentuais superiores a 60%, 70% dos alunos que são imigrantes e poucos brasileiros." (E1P1).

"A experiência dentro da sala de aula. Quando os alunos chegam, geralmente eles chegam com muita dificuldade na língua portuguesa." (E1P2).

"[...] O uso dos tablets é a tecnologia que mais a gente usa no primeiro ano,

são, tem crianças que ainda vêm para a minha sala com cinco anos [...]." (E1P3).

"A gente trabalha também com o programa do IAB, que trabalha os fonemas, e tem alunos que não conseguem fazer os fonemas, tem muita dificuldade com os fonemas." (E1P4).

"Minha experiência é recente... e esse ano, 80% das crianças são refugiadas, né? Então, foi um pouco de choque, né, o idioma." (E1P5).

"Muitas palavras que eles falam, eu tenho que buscar o Google Tradutor né e aí a gente consegue aplicar a metodologia que a gente tem né." (E1P6).

"O que nós fazemos aqui é acolher muito bem, né, eles, acolher, né, ajudar de todas as formas, né, entender as faltas e das justificativas." (E1C1).

"A barreira é a linguagem... muitos deles, como nós temos quase 70% estrangeiros, não têm acesso à tecnologia em casa, então o único contato que eles têm é na escola." (E1G2).

"Em relação à língua também, a gente teve um pouquinho de dificuldade no início do ano, mas com a convivência, a barreira da língua foi sendo resolvida." (E2P1).

"As famílias vêm na escola, né, procurando ajuda também, que eles não sabem, eh, como ajudar a própria criança já na nossa cultura. Então é assim, é um desafio muito grande." (E2P3).

Observa-se que as falas dos participantes destacam três pontos centrais a exemplo da dificuldade dos alunos imigrantes e refugiados que ainda não dominam a língua portuguesa, bem como o pouco domínio da língua espanhola por parte de alguns docentes, e o apoio no uso de tecnologias como tablets e tradutores que auxiliam na tradução das línguas portuguesa e espanhola, além do acolhimento às famílias e estudantes. Nesse contexto, a barreira linguística aparece como o maior desafio, mas que é minimizada com a utilização de recursos digitais e metodologias específicas voltadas ao ensino em português. Outrossim, o apoio às famílias evidencia a necessidade do trabalho conjunto para tornar o processo de ensino mais acessível no ambiente escolar.

A partir dessa percepção inicial, marcada pela recorrência das palavras mais frequentes, torna-se possível compreender como esses conceitos se articulam no discurso dos participantes. Assim, enquanto a Nuvem de Palavras centraliza os termos mais relevantes, a Árvore de Similitude (Figura 2) aprofunda a análise ao revelar a estrutura das conexões léxicas, demonstrando de que maneira os núcleos de "escola", "professor" e "aluno" se ligam às estratégias de uso da "tecnologia" para apoiar o

ramifica para núcleos como "aluno", "professor" e "criança", interligados diretamente ao uso da "tecnologia". Observa-se que a tecnologia, especialmente através de "jogos" e "tablets", é percebida como o elo mediador para a "aprendizagem" diante da "dificuldade" imposta pela barreira do "idioma". Conforme nas falas dos participantes :

"Com o aplicativo a gente percebe que eles têm um desenvolvimento maior. Porque é uma brincadeira que ao mesmo tempo eles estão aprendendo." (E1P2).

"A gente tenta adaptar todas essas faixas etárias diferentes no uso dessa tecnologia especificamente do tablet, né e a gente vai tentando acompanhar." (E1P3).

"No que tablets oferecem pra a gente também, pra crianças né, e a gente desempenha, eles gostam muito dos jogos, gostam muito das atividades." (E1P4).

"E o que ajuda eu acho que é essa, é o compartilhar da brincadeira que não é uma brincadeira, na verdade é um jogo educativo, todos eles." (E1P5).

"Um um um recurso que é muito bom, que as crianças gostam muito disso, né, de tecnologia, ainda mais quando recebem em mãos o próprio tablet." (E1C1).

"Eles têm os tablets maiores, a gente tem os Chromebooks também, que a gente tem disponível para dentro do planejamento, se achar necessário, trabalhar com pesquisa." (E1C2).

"As professoras têm os tablets disponível, têm os Chromebooks disponível, tem um laboratório móvel. Mas devido, justamente, a essa barreira da linguagem, a gente não consegue desenvolver um trabalho maior." (E1G2).

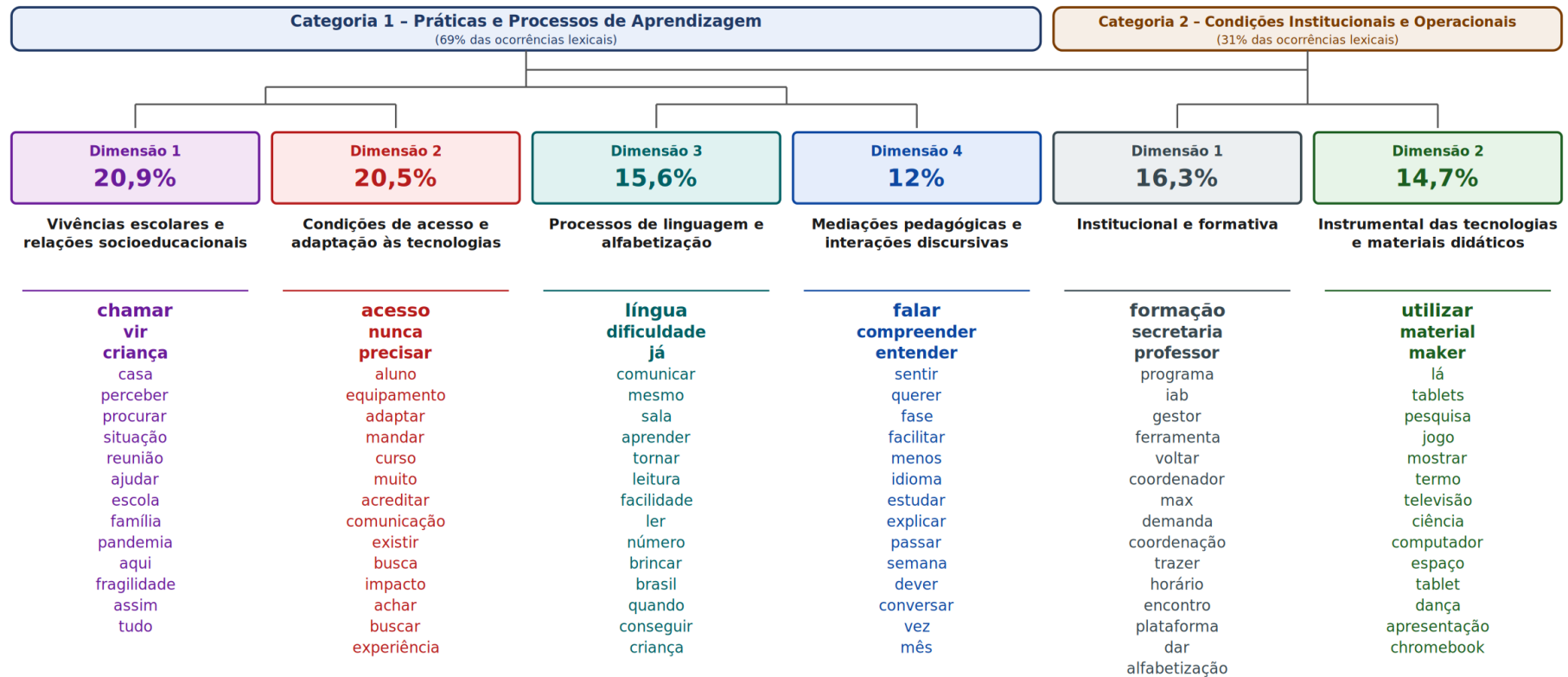
"É bem interessante porque é como se eles estivessem jogando e, ao mesmo tempo, eles estão aprendendo. E na tabuada, a mesma coisa." (E2P2).

"Trabalhar com isso é inovação. E é muito prazeroso, por quê? Porque a gente ensina e aprende com eles." (E2P3) .

"O uso das tecnologias influência de forma positiva, cada equipamento que você utiliza auxilia o aluno a melhorar o seu rendimento." (E2P9).

Para além das conexões de proximidade, buscamos a identificação de classes temáticas que organizam as demandas dos sujeitos da pesquisa. Assim, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - Dendrograma permite agrupar os termos em subconjuntos homogêneos, ressaltando as classes que emergem sobre os aspectos docentes e administrativos do cotidiano escolar, conforme demonstrado na Figura 3 no dendrograma a seguir.

Figura 3 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - Dendrograma



Fonte: Resultado da análise das entrevistas com apoio do software IRaMuTeQ, figura adaptada pela autora (2026).

A análise do corpus discursivo, processada pelo software IRaMuTeQ, resultou no Dendrograma apresentado na Figura 3. Essa Classificação Hierárquica Descendente (CHD) possibilitou identificar seis dimensões temáticas, com seus respectivos percentuais de representatividade, organizadas em duas categorias analíticas. A Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem abarca a Dimensão 1: Vivências escolares e relações socioeducacionais (20,9%), a Dimensão 2: Condições de acesso e adaptação às tecnologias (20,5%), a Dimensão 3: Processos de linguagem e alfabetização (15,6%) e a Dimensão 4: Mediações pedagógicas e interações discursivas (12%). Já a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais contempla a Dimensão 1: Institucional e formativa (16,3%) e a Dimensão 2: Instrumental das tecnologias e materiais didáticos (14,7%). As dimensões foram organizadas de acordo com sua representatividade e proximidades semânticas.

A análise do Dendrograma evidenciou, ainda, a divisão do conteúdo em duas categorias analíticas, sendo, Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem e a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais, que sintetizam as percepções dos participantes. A seguir, apresentam-se as análises correspondentes a cada uma dessas categorias e suas dimensões temáticas, organizadas de acordo com a ordem de maior representatividade.

Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem

Esta categoria concentra as dimensões cujo conteúdo lexical está vinculado às experiências educativas diretas, às interações em sala de aula e à construção do conhecimento. É composta por:

Dimensão 1 - Vivências escolares e relações socioeducacionais (20,9%): focada no cotidiano escolar e na tríade escola-família-comunidade, evidenciando as dimensões sociais do processo educativo. Como descrito nas falas dos participantes, a seguir:

"A gente aqui na parte da coordenação e dos professores, o que a gente tem feito com esses alunos, mesmo, é trabalhar muito a parte social, trabalhar muito a parte efetiva, né, afetiva no caso." (E1C1).

"[...] Essas crianças, pra mim eles são vencedores, porque é um desafio muito grande que eles estão enfrentando na vida, desde novos desde pequenos uma vida difícil, muito difícil 90% da minha turma é de abrigo [...]" (E1P3).

"Eu sempre elogio muito eles, e eu sempre digo para olha vocês são muito felizes, sabia? Porque vocês sabem duas línguas, ó, vocês estão aprendendo a língua portuguesa já sabem o espanhol [...]". (E1P3).

"A experiência tem sido muito rica, né? A gente se depara com várias culturas, com a cultura venezuelana, se depara com várias, eh, crianças, assim, de diversas eh, personalidades." (E2P4).

Dimensão 2 - Condições de acesso e adaptação às tecnologias (20,5%): aborda como professores e alunos incorporam e adaptam as ferramentas tecnológicas no dia a dia, servindo de suporte entre o recurso e a prática pedagógica.

"Às vezes quando eles têm alguma dificuldade de compreensão, como não tem só um único aluno na sala, o que que a gente faz. Aquele aluno que tem a melhor compreensão, a gente pede para que ele transmita a informação para o outro aluno." (E2P9).

"A gente tipo quer seguir uma regra com os brasileiros e às vezes funciona já com os estrangeiros não por conta dessa dificuldade do idioma deles a fala, o entendimento deles." (E1P6).

"Quando tem outros alunos imigrantes dentro da sala, eles já ficam mais aberto, mais comunicativos, porque eles veem que eles não são os únicos." (E1P2).

"Quem consegue já se comunicar melhor na língua portuguesa, ajuda aquele, eu mesma peço ajuda a eles, vai lá, fala com ele em espanhol para mim, ele fala em espanhol, ele se comunica, ele explica [...]". (E1P3).

Dimensão 3 - Processos de linguagem e alfabetização (15,6%): destaca o desenvolvimento linguístico e a mediação tecnológica nos processos de alfabetização e letramento.

"Tanto porque eles não falam a língua e que a gente tem que ensinar eles a falar, a escrever, a ler, então é uma alfabetização do início mesmo, do zero." (E1P2).

"É muito bom porque eles principalmente na linguagem né, na linguagem, porque quando eles estão no tablet, o tablet sai a voz né, aí eles vão aprendendo, tanto na prática né, na linguagem e tudo [...]" (E1P4).

"Ele conseguiu, é, conseguiu identificar os fonemas, tudo mais, a ordem alfabética que tem nos jogos que são propostos lá." (E2P1).

"Para ele atingir o nível seguinte, ele tem que ter uma boa pontuação no nível anterior, então isso força eles a, a ficarem tentando, tentando até conseguir avançar naquela fase." (E2P2).

Dimensão 4 - Mediações pedagógicas e interações discursivas (12%):

concentra-se na atuação docente, nas estratégias de ensino e nos diálogos que sustentam a aprendizagem em sala de aula.

"Eu procuro também trabalhar dentro de uma perspectiva de complexidade é partindo do mais simples para o mais complexo, de forma bem gradual." (E1P1).

"Eu sempre passo vídeo para eles com em português e espanhol, que a maioria são, são venezuelanos, né. E aí fica bem esclarecido." (E2P6).

Eu busquei trabalhar com eles muito a questão da leitura e compreensão das palavras no portuguesa eu acho que isso vale bastante, principalmente por se uma turma de matrículas excepcional, que são alunos que chegam já quase agora no final do ano letivo, e outros já saíram passaram apenas duas aulas comigo e já foram embora". (E1P6).

"Às vezes eu utilizo, no caso aqui a gente tem a opção da televisão para apresentar algum vídeo que aborde um determinado contexto para associar a prática ao contexto teórico." (E1P1).

Nesse cenário, podemos inferir que as percepções dos participantes se organizam a partir de quatro dimensões principais. Primeiro, valorizam as vivências sociais e afetivas no ambiente escolar, que fortalecem os vínculos entre alunos, professores, família e comunidade. Também destacam a adaptação tecnológica como suporte pedagógico, mostrando como os recursos digitais auxiliam nas práticas de ensino. Além disso, ressaltam o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização com apoio digital, evidenciando o papel das ferramentas tecnológicas no aprendizado da leitura e da escrita. Por fim, apontam as mediações pedagógicas, que envolvem estratégias de ensino e interações em sala de aula para favorecer a construção do conhecimento. A seguir, apresenta-se a análise da Categoria 2.

Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais

Esta categoria agrega as dimensões voltadas às estruturas de suporte, gestão, formação e à materialidade dos recursos. Compreende:

Dimensão 1 - Institucional e formativa (16,3%): engloba políticas educacionais, programas de formação continuada e o papel da gestão escolar no suporte à integração tecnológica. A exemplo das falas dos participantes:

"A gente faz é, dois tipos de atendimento com os professores. A gente faz em grupo, separando os professores por é, por série, turma [...] e a gente faz o atendimento individualizado também do professor." (E1C1).

"A Secretaria de Educação ela já trabalha isso, né. A formação, principalmente dos professores. Porque para chegar até o aluno tem que passar pela, pelo professor, né." (E2G1).

"Aqui na escola, a formação, ela é feita através de, da coordenação que faz, né, um primeiro momento, mas também nós convidamos pessoas ali especialistas na área para apresentarem projetos, apresentarem outras dinâmicas para os professores em sala de aula." (E2C2).

As formações são voltadas para o geral, não sobre a questão mesmo do público. Esse ano a gente tem tido palestras justamente com um representante da UNICEF, do governo federal, que ele tem trazido assim, palestras mais voltadas para esse sentido mesmo dos professores nos encontros pedagógicos, de alfabetização, letramento e essa acolhida no geral". (E1C2).

Dimensão 2 - Instrumental das tecnologias e materiais didáticos (14,7%): refere-se especificamente aos dispositivos e equipamentos-como tablets, computadores e recursos digitais e não digitais-que compõem o aparato tecnológico da escola. Observam-se as falas dos participantes:

"A gente tem os tablets maiores, a gente tem os Chromebooks também, que a gente tem disponível para dentro do planejamento, se achar necessário, trabalhar com pesquisa, algum jogo, alguma coisa [...]". (E1C2).

"Aqui na escola nós temos o laboratório móvel, nós temos o espaço maker que dentro do espaço maker nós contamos com, com as tecnologias digitais, que são a televisão, fica lá à disposição para os professores [...]". (E2C2).

"O Matatalab, que é um, uma robótica. As crianças brincam também na sala de aula, também são turminhas de segundos anos e eles aprendem também a, a, eh, a fazer programação [...]" (E1C1).

"Com o primeiro e segundo ano, a gente usa os tablets, né? Aonde nós temos os aplicativos aí que são ilhas, né? E, e o outro é Tabuada na Fazenda. Então, um é língua portuguesa e o outro é voltado para matemática, aonde eles, eh, identificam a aprendizagem da criança". (E1G1).

A análise das falas da Categoria 2 evidencia um ambiente escolar de suporte, articulado às diretrizes da Secretaria de Educação e às demandas específicas de cada escola. A Dimensão 1 demonstra o esforço em oferecer formação continuada aos docentes, seja por meio de orientações oficiais, atendimentos individualizados ou parcerias externas, como a realizada com a UNICEF, ressaltando a necessidade de

atualização constante diante da evolução das tecnologias digitais. Já a Dimensão 2 destaca a infraestrutura tecnológica disponível-como tablets, Chromebooks, Matatalab e sistemas digitais-que, embora robusta, exige a superação de barreiras operacionais, como atualizações frequentes e domínio técnico por parte dos professores.

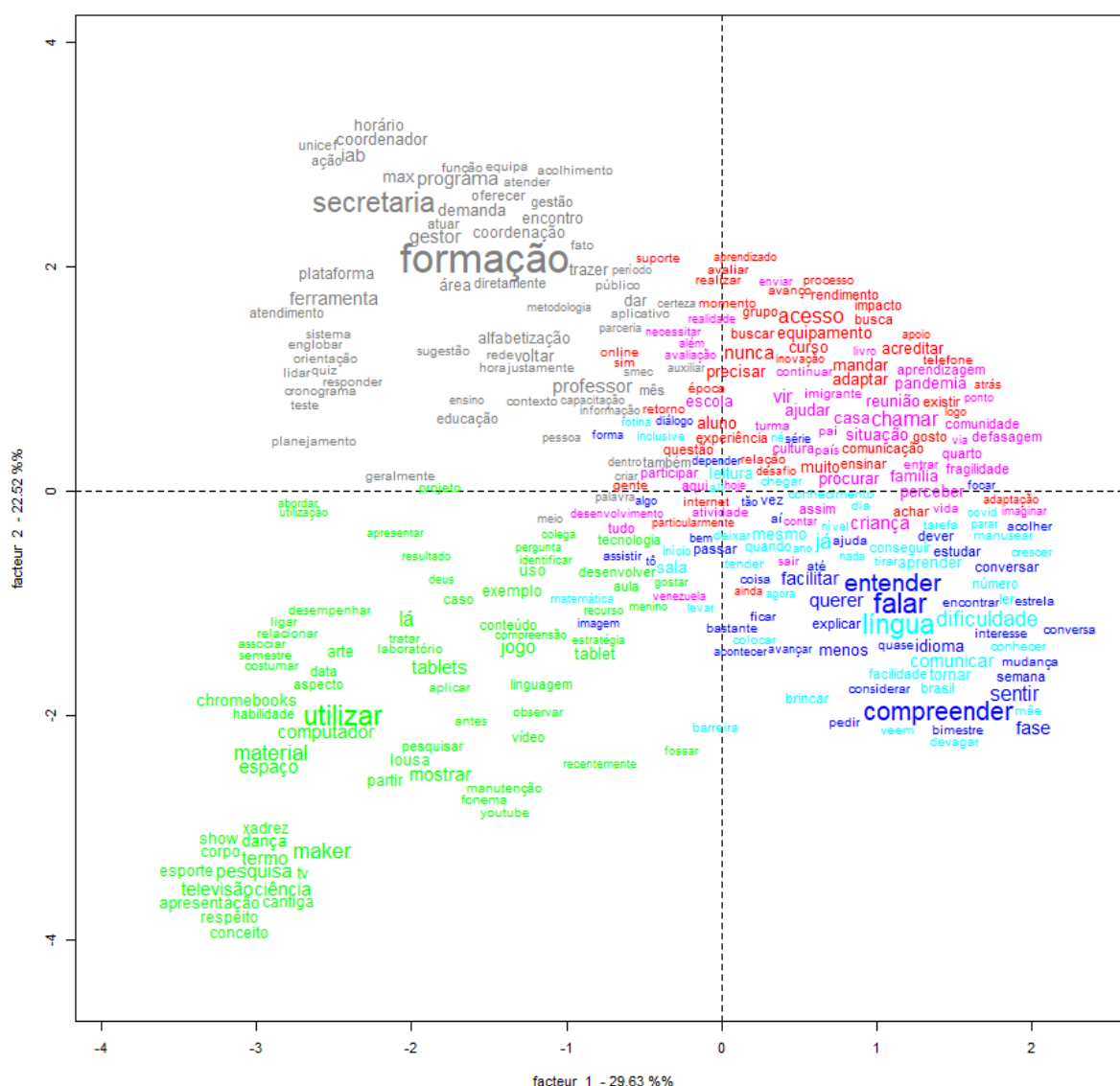
Deste modo, a Categoria 2, referente às condições institucionais e operacionais, reforça que a base institucional e tecnológica é essencial para sustentar as práticas docentes de acolhimento, alfabetização e letramento discutidas na Categoria 1, voltada às práticas pedagógicas e aos processos de aprendizagem em contexto imigratório.

Nessa perspectiva, a configuração do Dendrograma revela uma divisão correlacionada do corpus analisado. Observa-se que a Categoria 1 concentra a maior representatividade das falas (69% das ocorrências lexicais), enquanto a Categoria 2 corresponde a 31%, atuando como a base estruturante de apoio às práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Neste cenário, pode-se inferir que a integração da tecnologia na escola vai além da simples presença de dispositivos, pois transforma as relações educativas e exige adaptação contínua. Além disso, observa-se uma relação de interdependência entre as práticas pedagógicas, os processos de linguagem e a estrutura administrativa institucional. Nesse sentido, a tecnologia apresenta-se tanto como meio de interação quanto como demanda por infraestrutura e políticas públicas. Dessa forma, o uso de tecnologias contribui para apoiar o trabalho pedagógico do professor, ao mesmo tempo em que torna essencial a colaboração com a gestão para o desenvolvimento das atividades nesse contexto de aprendizagem, marcado pelo intenso fluxo de alunos imigrantes e refugiados.

Na sequência, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) permite cruzar as classes identificadas anteriormente com os perfis específicos dos participantes. Esse mapeamento espacial possibilita visualizar as tensões e aproximações entre os discursos de professores, coordenadores e gestores, evidenciando como a formação e o uso prático de recursos audiovisuais se distribuem no cenário das escolas investigadas.

Figura 4 - Análise Fatorial de Correspondência (AFC)



Fonte: Resultado da análise das entrevistas com apoio do software Iramuteq, realizado pela autora (2026).

A Análise Fatorial de Correspondência (Figura 4) visualiza as aproximações entre os diálogos dos entrevistados e os termos utilizados. Observa-se uma concentração de termos como "vídeo", "imagem" e "utilizar", além de "formação", "secretaria" e "demanda". O uso de recursos audiovisuais surge como estratégia em razão da limitação acerca da falta de domínio do idioma. Como identificado nas falas dos participantes:

"Dado o fato que eles têm uma certa dificuldade de compreensão daquilo que é transmitido a eles eu associo um contexto abstrato, teórico, com um exemplo prático."

(E1P1).

"Eu uso o tablet, a lousa digital, às vezes com filmes né, O computador, meu computador mesmo, né?" (E1P4).

"Fica bem mais fácil. Porque eles assistindo um vídeo, eles compreendem mais o que que você vai o que que ele vai ter que fazer na hora da aula ali." (E2P5).

"Eu possuo um DataShow, né. Que aí todo, todas as minhas aulas eu preciso passar um vídeo... e passo os vídeos, faço dinâmicas." (E2P6).

"[...] quando é início de conteúdo, que a gente precisa mostrar algum vídeo, mostrar algum conceito." (E2P7).

"O uso das tecnologias, a gente usa, assim, muito mais, assim, a questão dos slides, para facilitar ali o para eles adquirirem melhor o conhecimento." (E2P8).

"O Max, ele tá muito voltado a aplicativos, aonde a gente tem uma série de leques e olhar pra gente ver como que tá a aprendizagem." (E1G1).

"No caso, em aula de arte, a gente utiliza muito televisões para passar filmes para eles fazerem uma releitura." (E2P5).

"Utilizo mais é lousa digital, é a televisão. Quando o aluno não compreende o português, a gente pede para outro aluno venezuelano passar a informação." (E2P9).

"O professor na sala de aula ele aplica o conteúdo e para que na, para a sala, aí ele aplica na prática, faz a prática, né. Esses usos dessas tecnologias." (E2G1).

Deste modo, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) revela que, embora a infraestrutura tecnológica seja robusta e o suporte institucional esteja presente através de formações e equipamentos, a prática docente permanece desafiada pela barreira linguística. A tecnologia atua como uma alternativa visual e lúdica indispensável, sendo potencializada pela cooperação entre pares e pelo envolvimento familiar para fortalecer o processo de alfabetização e letramento no contexto escolar imigratório.

Nesse cenário, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) demonstra ainda que a palavra "hoje" ocupa o ponto de convergência dos quatro fatores que estruturam a fala dos professores entrevistados, entre eles a necessidade de formação docente específica, a atenção pedagógica ao aluno imigrante e refugiado, o uso de recursos tecnológicos como mediação e a categoria entender-falar-compreender. A presença do "hoje" nesse núcleo evidencia que a urgência formativa não está projetada para o futuro, mas se manifesta no presente, refletindo a realidade vivida por professores e alunos venezuelanos nas salas de aula da rede municipal de Boa Vista.

Assim, a análise dos dados coletados revela um cenário de profundas adaptações nas escolas municipais de Boa Vista, onde a prática docente é diariamente desafiada pelo fluxo migratório no 1º Ano do Ensino Fundamental. A convergência dos resultados obtidos pela Nuvem de Palavras, Árvore de Similitude, Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - Dendrograma e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) permite inferir que a tecnologia é um recurso necessário que constitui o alicerce da comunicação em contextos de barreira linguística.

A pesquisa evidenciou por meio dos relatos dos participantes que, embora exista uma infraestrutura tecnológica disponível, sua utilização como recurso de apoio ao ensino ainda encontra limitações, sobretudo devido à barreira linguística e à necessidade de formações mais específicas voltadas para o público de imigrantes e refugiados. Os recursos tecnológicos como Tablets e recursos audiovisuais têm desempenhado papel relevante no apoio ao processo de alfabetização e letramento, funcionando como alternativas visuais que contribuem para minimizar as dificuldades de compreensão da língua portuguesa. É necessário apontar ainda que o envolvimento familiar, mesmo limitado pelas dificuldades de comunicação, é fundamental para consolidar a aprendizagem e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade.

Dessa forma, esta análise das práticas docentes fundamenta a proposição do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto, denominado FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO: práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil, a ser detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 - FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO: práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil

Neste capítulo, busca-se desenvolver e validar um Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica proposto, denominado Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e a aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano matriculados no Ensino Fundamental Boa Vista, estado de Roraima. O capítulo está organizado em cinco momentos: a introdução e contextualização do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica (Framework de Intersecção); as evidências empíricas que sustentam suas categorias e dimensões temáticas; a estrutura conceitual do Framework; sua representação visual; e, por fim, a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, analisando sua clareza, pertinência e aplicabilidade prática junto aos participantes da pesquisa.

6.1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA DO FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO

A utilização de frameworks em pesquisas educacionais tem se consolidado como estratégia metodológica em pesquisas acadêmicas. De acordo com Nikolay (2023), na área educacional um framework pode ser compreendido como uma estrutura teórica ou metodológica que orienta práticas pedagógicas, estabelecendo relações entre estratégias, processos e objetivos educacionais.

Herarth (2020), ao propor um framework voltado à formação contextualizada por meio de tecnologias digitais, evidencia que esses modelos permitem estruturar processos formativos e orientar práticas pedagógicas inovadoras, articulando diferentes dimensões da formação e da aprendizagem.

Da mesma forma, Martins (2020) destaca que frameworks educacionais possibilitam estruturar processos de ensino e aprendizagem a partir de evidências provenientes de áreas como psicologia cognitiva e neurociência, orientando a elaboração de conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficientes.

Pesquisas recentes desenvolvidas no campo da educação e tecnologias têm utilizado frameworks para orientar diferentes dimensões do processo educativo. Nikolay (2024), ao desenvolver um framework avaliativo para o Ensino Fundamental,

demonstra que tais estruturas permitem organizar etapas, processos e decisões pedagógicas relacionadas à aprendizagem e à avaliação.

Nesse contexto, o processo investigado nesta pesquisa visa desenvolver e validar um Framework considerando a possibilidade dessa abordagem metodológica corroborar para a inter-relação de múltiplas dimensões do processo educativo. No âmbito desta tese, compreendemos que o processo educativo investigado se constitui como um processo que emerge da intersecção entre três dimensões fundamentais: as práticas docentes, o uso da tecnologia e a aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados.

Deste modo, a adoção do termo "intersecção" para compor esta proposta de produto educacional de aplicabilidade pedagógica justifica-se pela sua natureza convergente e relacional. Ao discutir o conceito, Kobs (2016) esclarece que o termo indica um "cruzamento", caracterizando a "operação por meio da qual se forma o conjunto de todos os elementos que pertencem simultaneamente a dois ou mais conjuntos". Além disso, pelo fato de prever associações e combinações com outros tipos de elementos.

Para além da definição estrutural, Kobs (2016) amplia o conceito de intersecção apoiando-se no pensamento de Zygmunt Bauman (2001) sobre a dissolução de fronteiras. Sob essa ótica, a intersecção representa um espaço compartilhado por elementos a princípio diferentes, mas que, ao se cruzarem, são levados a processos de negociações e combinações mútuas.

Nessa perspectiva, a adoção do conceito de framework nesta tese fundamenta-se nos pressupostos apresentados por Nikolay (2023), ao destacar que, no contexto educacional, um framework constitui uma estrutura teórica e metodológica destinada a orientar a prática pedagógica. Assim, um framework voltado ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico pode integrar estratégias específicas, instrumentos avaliativos e abordagens didáticas que favoreçam o aprimoramento dessa competência nos estudantes, servindo como referência para o planejamento de aulas e atividades pelos educadores.

Deste modo, a proposição do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica constitui-se em um Framework de Intersecção que conecta prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. Nesse sentido, a estruturação do Framework de Intersecção fundamenta-se nas análises sistematizadas no Capítulo 5 desta tese, a partir da análise lexical do corpus discursivo,

processada com o apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foi possível identificar seis dimensões temáticas, com seus respectivos percentuais de representatividade, organizadas em duas categorias analíticas. A Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem - abarca a Dimensão 1: Vivências escolares e relações socioeducacionais (20,9%), a Dimensão 2: Condições de acesso e adaptação às tecnologias (20,5%), a Dimensão 3: Processos de linguagem e alfabetização (15,6%) e a Dimensão 4: Mediações pedagógicas e interações discursivas (12%). Já a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais - contempla a Dimensão 1: Institucional e formativa (16,3%) e a Dimensão 2: Instrumental das tecnologias e materiais didáticos (14,7%).

Em complemento, a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) aprofundou essa compreensão. Os dados evidenciaram que, embora a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista possua uma infraestrutura tecnológica robusta e o suporte institucional esteja presente, a prática docente permanece desafiada, sobretudo, pela barreira linguística que atravessa de forma continuada o processo de ensino e aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados venezuelanos.

Considerando os resultados das análises no Capítulo 5, que evidenciam a tecnologia como uma alternativa pedagógica de apoio essencial à prática docente no trabalho com alunos imigrantes e refugiados, e tendo em vista que a fundamentação deste Produto Educacional se apoia diretamente nas evidências levantadas a partir de 23 entrevistas semiestruturadas realizadas com professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares das duas escolas pesquisadas, consolida-se, assim, uma proposta de produto educacional de aplicabilidade pedagógica enraizada no campo empírico pesquisado.

Nesse sentido, o presente produto alinha-se diretamente ao objetivo geral desta tese: analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

Assim, ao compreender a intersecção como espaço de convergência entre práticas docentes, tecnologia e aprendizagem, torna-se necessário analisar as evidências empíricas que sustentam esta pesquisa. É nessa proposta de organização

teórica e metodológica que se delineiam as categorias e dimensões temáticas que fundamentam o produto educacional de aplicabilidade pedagógica do Framework de Intersecção.

6.2 EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DAS CATEGORIAS E DIMENSÕES TEMÁTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

Para que o Framework de Intersecção se constitua como um Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, foi elaborado a partir das evidências obtidas nas entrevistas com os participantes da pesquisa. Essas evidências foram organizadas em categorias e dimensões temáticas. Foram identificadas seis dimensões temáticas, com seus respectivos percentuais de representatividade, organizadas em duas categorias analíticas. A Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem - abarca a Dimensão 1: Vivências escolares e relações socioeducacionais (20,9%), a Dimensão 2: Condições de acesso e adaptação às tecnologias (20,5%), a Dimensão 3: Processos de linguagem e alfabetização (15,6%) e a Dimensão 4: Mediações pedagógicas e interações discursivas (12%). Já a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais - contempla a Dimensão 1: Institucional e formativa (16,3%) e a Dimensão 2: Instrumental das tecnologias e materiais didáticos (14,7%).

Essa reorganização é apresentada na Tabela 6 - Síntese da Fundamentação Empírica por Categorias e Dimensões Temáticas, a seguir.

:

Tabela 6 - Síntese da Fundamentação Empírica por Categorias e Dimensões do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica.

CATEGORIA (IRaMuTeQ)	DIMENSÕES REPRESENTATIVIDADE	TEMÁTICA	E	FOCO ANALÍTICO EVIDENCIADO	EVIDÊNCIA EMPÍRICA (VOZES DOS PARTICIPANTES)
Categoria 1: Práticas e Processos de Aprendizagem (69%)	Dimensão 1: Vivências escolares e relações socioeducacionais (20,9%)			tríade escola-família-comunidade; Acolhimento; integração escolar bilíngue e identificação da vulnerabilidade social.	"A gente aqui [...] tem feito com esses alunos, mesmo, é trabalhar muito a parte social, trabalhar muito a parte [...] afetiva no caso." (E1C1)"[...] 90% da minha turma é de abrigo." (E1P3)
	Dimensão 2: Condições de acesso e adaptação às tecnologias (20,5%)			Adaptação metodológica perante a barreira do idioma, com destaque para a "Mediação por Pares" e usos de aplicativos de tradução.	"Aquele aluno que tem a melhor compreensão, a gente pede para que ele transmita a informação para o outro aluno." (E2P9)"Quem consegue já se comunicar melhor [...] peço ajuda a eles, vai lá, fala com ele em espanhol para mim..." (E1P3)
	Dimensão 3: Processos de linguagem e alfabetização (15,6%)			Utilização da tecnologia como recursos de apoio para a alfabetização e letramento.	"...quando eles estão no tablet, o tablet sai a voz né, aí eles vão aprendendo, tanto na prática né, na linguagem..." (E1P4)"Ele conseguiu [...] identificar os

			fonemas [...] que tem nos jogos que são propostos lá." (E2P1)
	Dimensão 4: Mediações pedagógicas e interações discursivas (12%)	Adaptação metodológica com a inserção de estímulos audiovisuais e multimodais.	"Eu sempre passo vídeo para eles com em português e espanhol [...] E aí fica bem esclarecido. (E2P6). "Às vezes eu utilizo [...] a televisão para apresentar algum vídeo que aborde um determinado contexto [...] (E1P1).
Categoria 2: Condições Institucionais e Operacionais (31%)	Dimensão 1 :institucional e formativa (16,3%)	A demanda por formação pedagógica continuada e específica para o contexto migratório.	"A Secretaria de Educação ela já trabalha isso, né. A formação, principalmente dos professores." (E2G1)"As formações são voltadas para o geral, não sobre a questão mesmo do público [...]". (E1C2)
	Dimensão 2: instrumental das tecnologias e materiais didáticos (14,7%)	A necessidade de manutenção da infraestrutura física para a viabilização da prática docente.	"A gente tem os tablets maiores, a gente tem os Chromebooks também, que a gente tem disponível[...]". (E1C2)"Com o primeiro e segundo ano, a gente usa os tablets, né? Aonde

		nós temos os aplicativos aí que são ilhas [...] e o outro é Tabuada na Fazenda." (E1G1)
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A síntese apresentada na Tabela 6 demonstra que a Categoria 1, denominada Práticas e Processos de Aprendizagem, e a Categoria 2, denominada Condições Institucionais não se configuram como elementos isolados, mas como categoria e dimensões interdependentes que sustentam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil. Deste modo, essas evidências são a base para a propositura do produto educacional de aplicabilidade pedagógica, o Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados.

6.3 ESTRUTURA CONCEITUAL DO FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO

Nesse contexto, a consolidação de um Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica que chamamos de Framework de Intersecção fundamenta-se em evidências empíricas coletadas na pesquisa, visando compreender como as práticas docentes e o uso das tecnologias se articulam no processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima. A partir dessas evidências, delineiam-se as categorias e dimensões temáticas do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, no qual o framework organiza-se em duas categorias e seis dimensões, interdependentes e complementares, formando um sistema convergente e relacional.

A Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem respondem diretamente às evidências da prática docente voltada para a integração escolar de alunos imigrantes e refugiados. Nessa categoria, destaca-se o uso intencional das tecnologias como estratégia para reduzir barreiras linguísticas e promover alfabetização e letramento. A tecnologia é utilizada como ferramenta de mediação, apoiando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

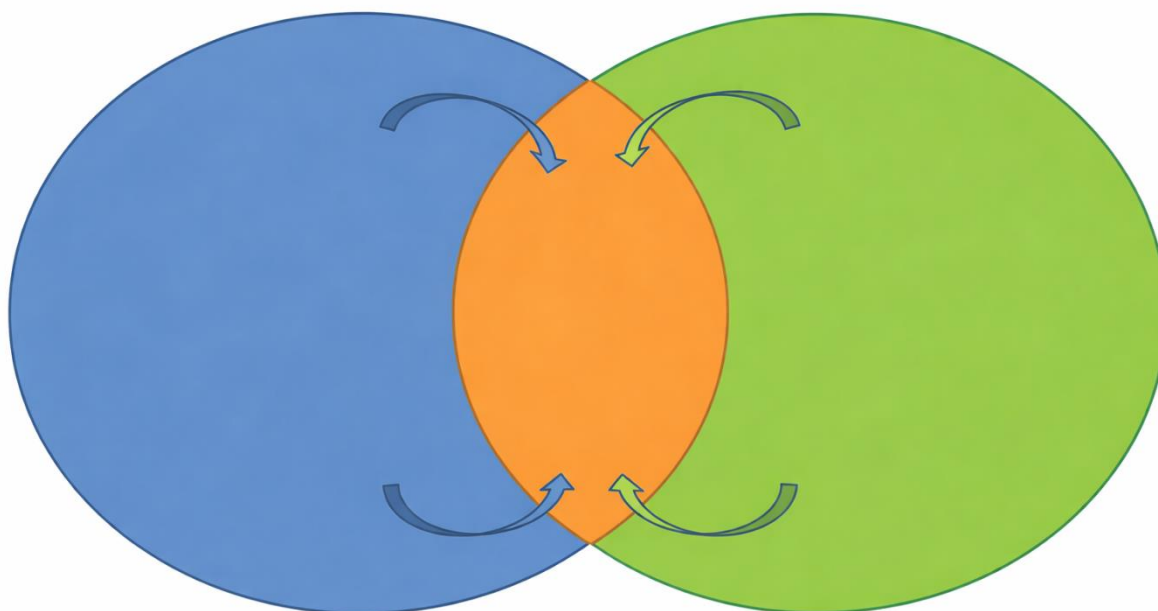
A Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais compreende o trabalho da Secretaria de Educação e da gestão escolar na garantia e manutenção da infraestrutura tecnológica. Além disso, abrange a oferta de formação continuada para os docentes, com foco na utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem voltado para alunos imigrantes e refugiados.

Antes de apresentar a representação visual do framework, é necessário definir

o conceito de intersecção tal como mobilizado nesta tese. Trata-se aqui de um princípio analítico no qual a intersecção atua como um princípio relacional que articula práticas docentes, tecnologia e aprendizagem em regime de interdependência mútua. É no ponto de convergência relacional dessas três dimensões e, de forma transversal, mediado pela escuta da língua do outro, que se constitui o núcleo do framework.

Deste modo, para representar o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, Framework de Intersecção, isto é, o princípio analítico, optou-se pela ferramenta de visualização o Diagrama de Venn, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 5 - Representação Visual do Framework de Intersecção



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A escolha do Diagrama de Venn para representar o Framework de Intersecção evidencia a dinâmica de convergência central do estudo. Essa representação ampara-se no que Mendonça (2013) define como a "função ectética" do conhecimento simbólico, caracterizada pela capacidade de os símbolos mostrarem "na sua estrutura gráfica propriedades do domínio de objetos representado". Nesse sentido, optar pela "intersecção" em vez da "união" demonstra que não basta somar práticas docentes e a infraestrutura administrativa. É na convergência integrada e inter-relacional, no ponto exato em que a intencionalidade pedagógica do professor encontra respaldo nas condições institucionais, que se constitui o núcleo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados. O Produto Educacional, portanto, não resulta da

simples soma das partes, mas da relação de interdependência mútua que se estabelece entre elas.

Assim, a convergência integrada e inter-relacional decorre da articulação entre as categorias e as dimensões temáticas do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, que constituem o fundamento do Framework de Intersecção. A organização dessas categorias e dimensões é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 7 - Categorias e dimensões temáticas do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica constitui o Framework de Intersecção.

CATEGORIAS	DIMENSÕES TEMÁTICAS	PRÁTICA DOCENTE EVIDENCIADA	PAPEL DA TECNOLOGIA	DEMANDA A SER RESPONDIDA (PROPOSIÇÃO DO FRAMEWORK)
Categoria 1 -Práticas e Processos de Aprendizagem	Dimensão 1: Vivências escolares e relações socioeducacionais	Parceria entre escola, família e comunidade; Acolhimento; Integração escolar; Identificação da vulnerabilidade social.	Apoio à socialização para ajudar na integração do aluno, o acolhimento de famílias e a troca de experiências.	Acolhimento Sistematizado: Integrar as dimensões sociais e afetivas como etapa inicial que fundamenta o processo de adaptação no ambiente escolar formal.
	Dimensão 2: Condições de acesso e adaptação às tecnologias	Adaptação metodológica perante a barreira do idioma, com destaque para a "Mediação por Pares" e uso de aplicativos de tradução.	Suporte adaptativo que auxiliar na comunicação básica entre professores e discentes imigrantes e refugiados.	Mediação Formalizada: Estruturar o uso de tecnologias e aplicativos com intencionalidade, otimizando o papel de tradução no cotidiano, bem como a disponibilidade de tradutores e intérpretes de Espanhol.
	Dimensão 3: Processos de	Utilização da tecnologia como recurso de apoio	Ferramenta mediadora com o uso de aplicativos e jogos em tablets (com	Mediação Tecnológica da Alfabetização e Letramento: utilização de softwares educativos em português e espanhol

	linguagem e alfabetização	lúdico para a alfabetização e letramento.	retorno de voz), auxilia-se na identificação de fonemas.	como estratégia para a alfabetização e o letramento bilíngue.
	Dimensão 4: Mediações pedagógicas e interações discursivas	Adaptação metodológica com a inserção de estímulos audiovisuais em sala de aula.	Recurso Audiovisual como a televisão e os vídeos que ajudam na compreensão de ideias que, apenas no texto escrito, poderiam ser distantes ou difíceis.	Abordagem Audiovisual: incorporação contínua de metodologias apoiadas pela tecnologia, visando auxiliar na compreensão das aulas e dos materiais didáticos.
Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais	Dimensão 1: Institucional e formativa	A demanda por formação pedagógica continuada e específica voltada para o uso de tecnologias e contexto migratório e bilíngue.	Objeto de Formação pois a utilização das tecnologias requer capacitação contínua dos docentes para que sua integração ao ensino.	Formação Continuada: oferta de capacitação direcionada às áreas pedagógica, de idiomas, imigração e refúgio, em formato digital e/ou presencial, voltada ao corpo docente e administrativo da escola.
	Dimensão 2: Eixo instrumental das tecnologias e	A necessidade de manutenção da infraestrutura física e	Aparato físico e digital composto pela infraestrutura tecnológica	Manutenção e Operacionalização: assegurar que o suporte técnico, a

	materiais didáticos	digital para a viabilização da utilização permanente dos meios tecnológicos e didáticos.	(matérias didáticas físicos e por tablets e Chromebooks) disponibilizada pela rede de ensino.	infraestrutura e a conectividade operem de modo contínuo.
--	---------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A articulação das categorias e dimensões do Framework de Intersecção, apresentada na análise na tabela 7, evidencia que o Framework de Intersecção se organiza em duas grandes categorias e seis dimensões temáticas: a Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem, que abrange as ações realizadas dentro da sala de aula, e a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais, que corresponde ao suporte oferecido pela escola e pela rede de ensino municipal. Nesse contexto, o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica se estrutura a partir das categorias e dimensões de convergência integrada e inter-relacional, a saber:

Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem representa o conjunto de práticas docentes relacionadas à utilização de tecnologias no trabalho pedagógico com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental. Essa categoria subdivide-se em quatro dimensões, a saber:

Dimensão 1 - Vivências escolares e relações socioeducacionais: As evidências indicam que a integração no ambiente escolar do aluno imigrante e refugiado depende, inicialmente, do acolhimento e da parceria estabelecida com as famílias. O Framework propõe que a tecnologia desempenhe o papel de canal de apoio à socialização. A proposição do Acolhimento Sistematizado estabelece que as dimensões afetiva e social constituem a etapa inicial do processo, garantindo que a criança se sinta segura antes do início dos conteúdos formais.

Dimensão 2 - Condições de acesso e adaptação às tecnologias: Diante da barreira linguística, observou-se que os professores, muitas vezes, recorrem à mediação por pares discentes. O Framework sugere a Mediação Formalizada no qual a tecnologia oferece o suporte adaptativo necessário para a comunicação básica, com o uso de aplicativos de tradução, bem como a possibilidade de estudo prévio acerca da disponibilização profissional de tradutores e intérpretes de Espanhol.

Dimensão 3 - Processos de linguagem e alfabetização: A pesquisa evidenciou que a tecnologia auxilia no processo de alfabetização e letramento. A proposta do Framework com a Mediação Tecnológica da Alfabetização e do Letramento o uso de softwares educativos bilíngues (português/espanhol) e multissensoriais com retorno de voz e imagem como estratégia didática visando auxiliar o aluno na compreensão das atividades didáticas. **Além disso**, é necessário destacar o papel central que a língua ocupa no Framework de Intersecção. As evidências empíricas desta pesquisa demonstram que ela atravessa as demais dimensões, atuando como um eixo transversal. **Dessa forma**, esta tese trata a língua não apenas como um recurso

comunicativo, mas como uma categoria estrutural que sustenta todo o *Framework de Intersecção*.

Dimensão 4 - Mediações pedagógicas e interações discursivas: Observa-se ao longo das evidências que os alunos imigrantes e refugiados possuem dificuldade de compreensão acerca das explicações durante às aulas sobretudo em razão da não compreensão da língua portuguesa. Nesse cenário o Framework propõe a adoção de uma Abordagem Audiovisual contínua com a incorporação de vídeos e imagens tanto em português e espanhol tanto em sala de aula como nos demais ambientes da escola.

Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais se apresenta como essencial para a viabilidade da Categoria 1: Práticas e Processos de Aprendizagem. Observa-se que a infraestrutura e o suporte institucional são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente.

Dimensão 1 - Institucional e formativa: a prática docente evidenciou a necessidade de formações específicas para o trabalhar com alunos imigrantes e refugiados. O Framework propõe uma Formação Continuada específica no que tange a cursos voltados para o refúgio e o ensino bilíngue (como cursos de espanhol), capacitando tanto os professores quanto a equipe administrativa e de apoio geral visando garantir um processo continuado de comunicação em todos os espaços da escola.

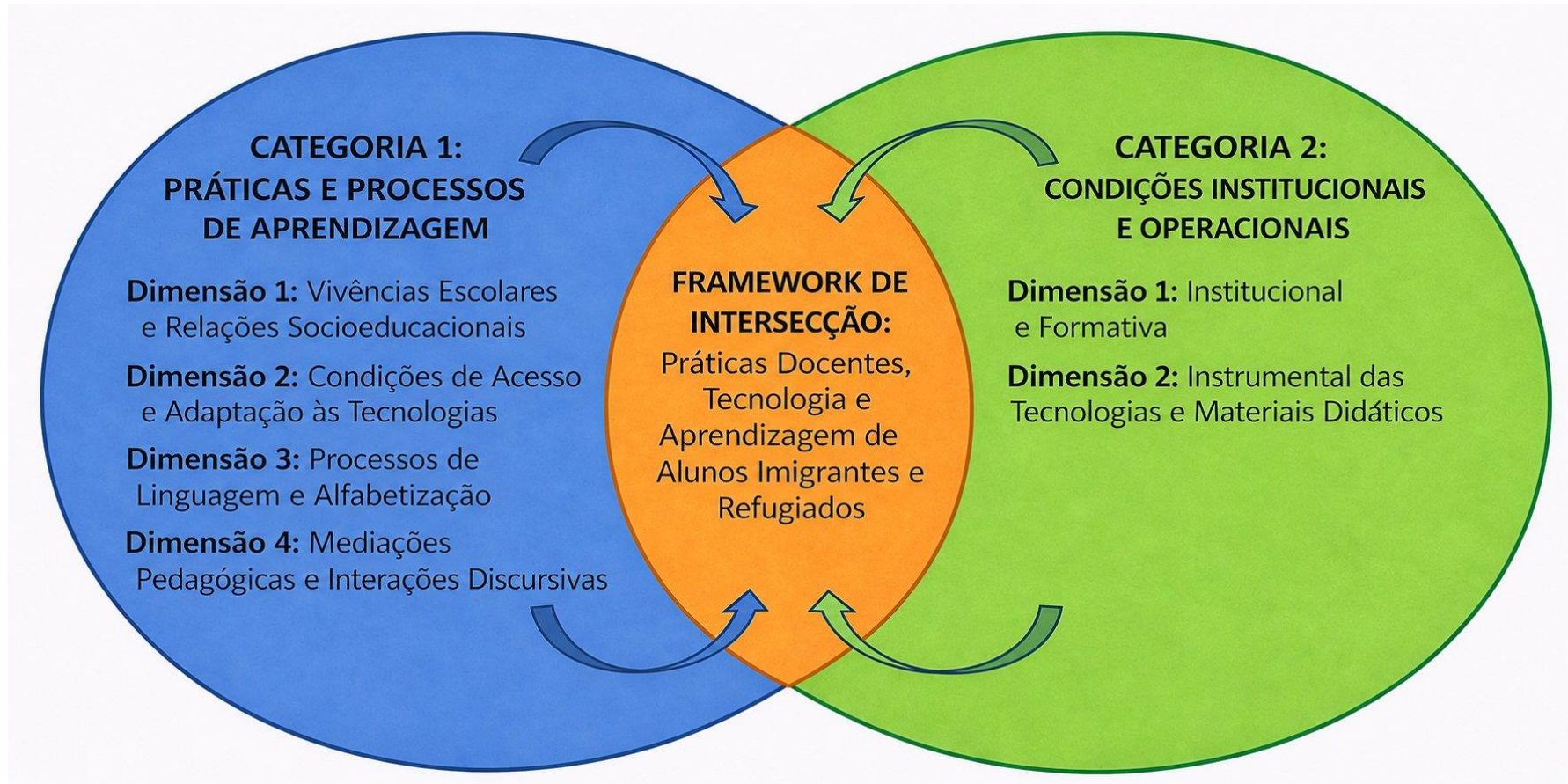
Dimensão 2 - Instrumental das Tecnologias e Materiais Didáticos: A pesquisa evidenciou uma ampla infraestrutura tecnológica disponível, como tablets, Chromebooks e telas interativas, entre outros. Contudo, foram identificadas algumas fragilidades relacionadas ao funcionamento pleno desses recursos tecnológicos.

Deste modo, o Framework de Intersecção situa-se no ponto de encontro entre duas grandes categorias. A Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem abrange quatro dimensões: (1) vivências escolares e relações socioeducacionais, (2) condições de acesso e adaptação às tecnologias, (3) processos de linguagem e alfabetização e (4) mediações pedagógicas e interações discursivas. Já a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais contempla duas dimensões: (1) institucional e formativa, e (2) instrumental das tecnologias e materiais didáticos. A partir das questões levantadas pela pesquisa e da análise das evidências empíricas, o framework se estrutura como uma possibilidade de convergência dessas dimensões, articulando-se com as práticas docentes mediadas pelo uso de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Framework

de Intersecção configura-se como um princípio analítico que indica potenciais caminhos e soluções diante dos desafios concretos vivenciados na realidade escolar.

Deste modo, a estrutura conceitual do Framework de Intersecção, que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados, organiza-se a partir de um princípio analítico convergente e relacional. Essa estrutura evidencia a interdependência entre a Categoria 1 - Práticas e Processos de Aprendizagem e a Categoria 2 - Condições Institucionais e Operacionais, conforme representado na Figura 6.

Figura 6 - Estrutura Conceitual do Framework de Intersecção.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O núcleo da intersecção é mobilizado como um princípio analítico, que articula, em regime de interdependência mútua, as práticas docentes, a tecnologia e a aprendizagem. O núcleo do framework constitui-se no ponto de convergência relacional dessas três dimensões, ponto esse mediado, de forma transversal, pela escuta da língua do outro.

Deste modo, o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica da tese, o Framework de Intersecção, define-se como uma proposta de organização teórica, metodológica e pedagógica, integrada e inter-relacional, estruturada a partir das evidências empíricas da realidade escolar investigada. Seu núcleo opera segundo um princípio analítico-relacional, a intersecção, que organiza e articula, em regime de interdependência mútua, as práticas docentes, a tecnologia e a aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima.

Nesse núcleo, a opção pela intersecção, e não pela união, indica que não basta somar prática docente e condições institucionais, o sentido emerge na convergência integrada das dimensões, mediada transversalmente pela escuta da língua do outro, em que a tecnologia atua como mediadora e a aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados se firma como objetivo central da ação pedagógica.

Assim, pensar a tecnologia para além de sua materialidade implica reconhecer que ela não se restringe à disponibilização de equipamentos ou infraestrutura física. Mais do que tablets, plataformas digitais ou aplicativos, a tecnologia configura-se como uma função de mediação social e cultural, constituindo-se enquanto meio essencial que viabiliza a comunicação e a aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados. Dessa maneira, a tecnologia passa a desempenhar uma função mediadora, social, comunicativa e pedagógica, ao reduzir as barreiras linguísticas, ampliar as interações entre professores e alunos e assegurar os processos de ensino, aprendizagem, alfabetização, letramento e pertencimento escolar.

Neste cenário educacional, alunos imigrantes e refugiados carregam consigo práticas culturais, repertórios linguísticos e saberes próprios, os quais precisam ser reconhecidos e valorizados no processo educativo. Nesse sentido, a tecnologia passa a ser compreendida como uma experiência compartilhada, capaz de promover interações sociais e ampliar os espaços de diálogo no contexto escolar.

Dessa forma, o Framework de Intersecção demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados não resulta da soma de recursos e infraestrutura, mas da convergência relacional entre práticas docentes, tecnologia e aprendizagem. Ao assumir a tecnologia como mediação social, cultural e pedagógica e a escuta da língua do outro como eixo transversal, o framework afirma-se como uma proposta capaz de orientar ações docentes e institucionais voltadas à redução das barreiras linguísticas e à promoção da alfabetização, do letramento e do pertencimento desses estudantes no 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima.

6.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA: FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO

A elaboração de um Produto Educacional no âmbito dos programas de pós-graduação profissional exige que a proposição teórica seja submetida a uma avaliação tanto conceitual quanto prática. Nesse sentido, Santos et al. (2025) ressaltam que o processo de validação constitui uma etapa metodológica indispensável, responsável por analisar a adequação, a coerência e a funcionalidade da ferramenta em relação às demandas concretas do público-alvo.

Complementarmente, Rocha et al. (2024) enfatiza que essa validação pode ser conduzida por meio da avaliação direta dos sujeitos que vivenciam a realidade investigada, seja por pares ou pelo próprio público-alvo. Tal abordagem assegura que o instrumento seja avaliado por profissionais que vivenciam sua aplicação prática cotidiana, garantindo o alinhamento entre a proposição teórica e as limitações impostas pelo contexto de aplicação.

No que tange à validação de modelos estruturais de frameworks, Nikolay (2024) demonstra em sua pesquisa que o instrumento avaliativo deve mensurar dimensões qualitativas do produto, avaliando a sua contribuição, pertinência e, sobretudo, a análise de aplicabilidade das suas etapas. Em seu estudo, Nikolay (2024) utiliza questionários estruturados em níveis de adequação combinados com questões abertas para sugestões dos participantes da pesquisa. Esse processo de avaliação possibilita quantificar as percepções dos participantes ao mesmo tempo que os feedbacks contribuem para o refinamento do produto final.

Apoiando-se nestas premissas de Nikolay (2024), a metodologia de validação

do Framework de Intersecção desta tese foi estruturada para refletir as evidências empíricas da pesquisa e a análise do seu público-alvo da pesquisa que são os professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores) de duas escolas da Rede Municipal de Boa Vista.

A validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica que se constitui no FRAMEWORK DE INTERSECÇÃO: práticas docentes e uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino fundamental em Boa Vista, Roraima, Brasil ocorreu entre fevereiro e março de 2026 sendo realizada em uma única etapa. Para esse processo, foi elaborado um questionário online semiestruturado, composto por 6 (seis) questões: 4 (quatro) fechadas, de preenchimento obrigatório, com as alternativas e descritores, a saber, Totalmente adequado, Muito adequado, Adequado, Pouco adequado e Nada adequado; e 2 (duas) abertas, de resposta opcional. O tempo estimado para o preenchimento foi de aproximadamente 5 a 10 minutos, garantindo-se o total sigilo e anonimato dos participantes. O instrumento foi disponibilizado por meio do Google Formulários, utilizando a conta pessoal da autora, e encaminhado aos 23 (vinte e três) participantes previamente entrevistados. O convite para participação foi enviado por e-mail e mensagens via WhatsApp, considerando a prévia comunicação e autorização da gestão escolar.

Destacamos que a natureza do processo de validação adotado corresponde a uma validação de conteúdo e de aplicabilidade percebida, realizada junto ao público-alvo da pesquisa (professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores). Não se trata, portanto, de uma validação por implementação em sala de aula. Os participantes avaliaram a clareza, a relevância, a pertinência e a aplicabilidade potencial do Framework de Intersecção a partir de sua experiência profissional cotidiana, sem que o produto tenha sido, neste momento, operacionalizado em situação real de ensino.

Deste modo, a validação do Framework de Intersecção teve como objetivo verificar sua clareza e compreensão, relevância e pertinência, bem como sua aplicabilidade pedagógica e institucional. Para tanto, foi estruturada em três eixos centrais de adequação:

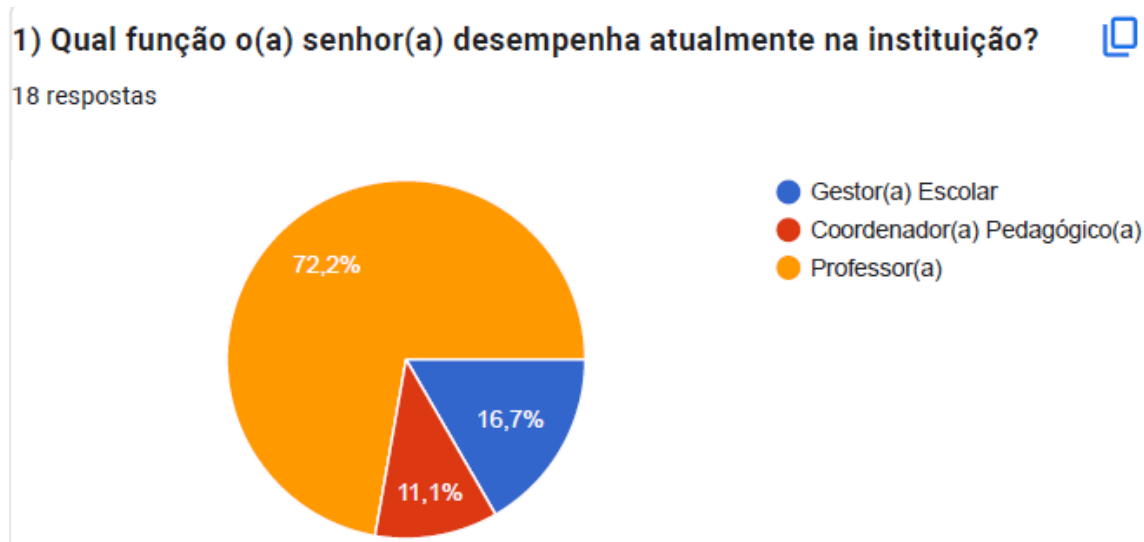
O primeiro eixo, Clareza e Compreensão, refere-se à avaliação da estrutura visual (diagrama do Framework de Intersecção) e do texto da proposta de organização. Buscou-se verificar se a relação entre as áreas apresentadas é compreensível e se contribui para organizar as práticas docentes e as ações da escola.

O segundo eixo, Relevância e Pertinência, analisou se a proposta de organização teórica, metodológica e pedagógica está alinhada às demandas da prática docente, especialmente no contexto do trabalho com alunos imigrantes e refugiados, respondendo às necessidades reais enfrentadas pelos profissionais da educação.

Por fim, o terceiro eixo, Aplicabilidade Pedagógica e Institucional, investigou se a proposta apresenta condições de ser efetivamente utilizada para apoiar o trabalho dos professores e corroborar para orientar as decisões da gestão escolar quanto às dimensões institucionais e operacionais.

A seguir, apresentamos a análise dos resultados obtidos no processo de validação, destacando os principais pontos e comentários realizados por alguns participantes.

Gráfico 14 - Questão 1 - Perfil dos participantes da validação do Framework de Intersecção.



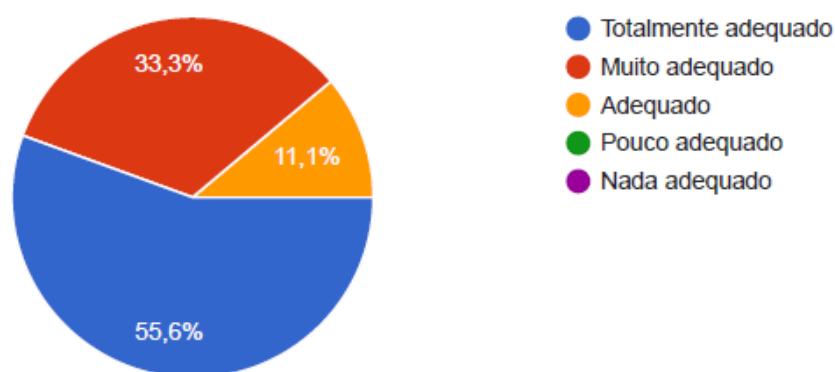
Fonte: autora (2026).

No que se refere ao perfil dos participantes, observa-se que os professores representam 72,2% do total, enquanto os gestores escolares correspondem a 16,7% e os coordenadores pedagógicos somam 11,1%. Esse panorama evidencia que o processo de validação contou com a participação tanto das percepções docentes quanto da gestão e da coordenação escolar, assegurando que diferentes perspectivas fossem contempladas. Dessa forma, a validação abrange de maneira integrada as dimensões do Framework de Intersecção de Práticas e Processos de Aprendizagem, e das Condições Institucionais e Operacionais.

Gráfico 15 - Questão 2 - Clareza e compreensão

2) CLAREZA E COMPREENSÃO: Refere-se à avaliação da estrutura visual (Framework de *Intersecção* - Diagrama) e do texto desta proposta de organização. O senhor(a) considera que a relação entre as áreas propostas é compreensível e ajuda a organizar as práticas docentes e ações da escola?

18 respostas



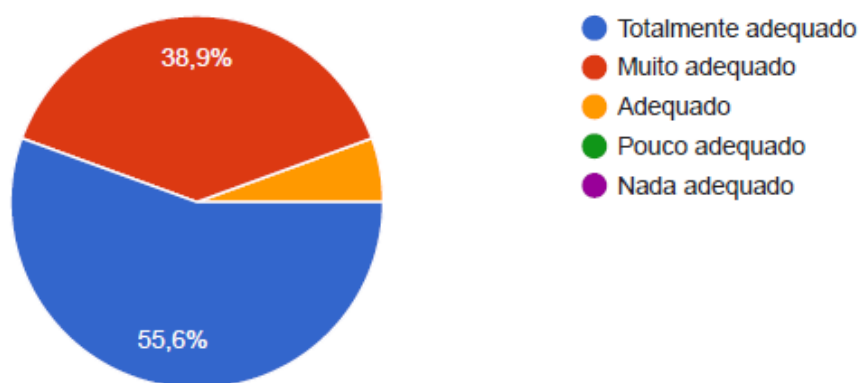
Fonte: autora (2026).

Na pergunta 2, referente à clareza e compreensão da estrutura visual e textual do Framework de *Intersecção*, os resultados indicaram avaliação uma positiva. Entre os participantes, 55,6% consideraram o Framework adequado, 33,3% muito adequado e 11,1% totalmente adequado, totalizando 100% de avaliações positivas. Esses resultados demonstram que a organização visual do Framework e a forma de apresentação das categorias e dimensões propostas foram consideradas compreensíveis e úteis para organizar práticas docentes e ações institucionais da escola.

Gráfico 16 - Questão 3 - Relevância e pertinência

3) RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA: *A proposta de organização teórica e metodológica e pedagógica apresentado está alinhado com demandas da pratica docentes? Ela responde às necessidades reais do trabalho com alunos imigrantes e refugiados?*

18 respostas



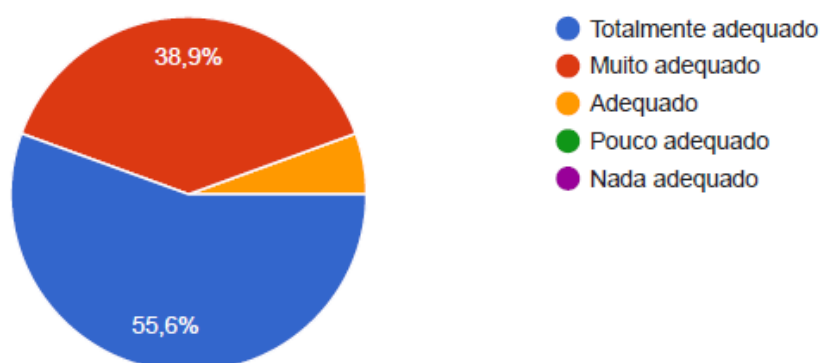
Fonte: autora (2026).

Na pergunta 3, referente à relevância e pertinência do Framework de Intersecção, os resultados indicaram uma avaliação positiva. Entre os participantes, 55,6% classificaram o Framework como muito adequado e 38,9% como totalmente adequado, totalizando 94,5% de avaliações positivas. Esses dados indicam que o Framework de Intersecção foi considerado uma proposta de organização teórica, metodológica e pedagógica alinhada às demandas da prática docente, além de responder às necessidades reais do trabalho com alunos imigrantes e refugiados.

Gráfico 17 - Questão 4 - Aplicabilidade pedagógica e institucional

4) APLICABILIDADE PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL: O(a) senhor(a) vê aplicabilidade nesta proposta de organização para apoiar o trabalho dos professores e orientar as decisões da direção sobre as condições institucionais e operacionais da escola?

18 respostas



Fonte: autora (2026).

A pergunta 4, referente à aplicabilidade pedagógica e institucional do Framework de Intersecção, os resultados indicaram uma avaliação positiva. Entre os participantes, 55,6% classificaram o Framework como muito adequado e 38,9% como totalmente adequado, totalizando 94,5% de avaliações positivas. Esses dados indicam que o Framework de Intersecção foi considerado uma proposta aplicável para apoiar o trabalho dos professores, bem como contribuir para orientar as decisões da direção sobre as condições institucionais e operacionais da escola.

No que se refere à questão aberta de número 5, sobre as percepções a respeito da necessidade de ajustes no Framework de Intersecção, foi apresentada a seguinte pergunta: Pergunta 5) Com base na sua experiência, quais pontos deste modelo (nomes, categorias, dimensões, divisões ou explicações) o(a) senhor(a) considera que precisam de ajuste ou adaptação?

Foram registradas 9 respostas, que estão sintetizadas a seguir:

- Baseado no que foi exposto considero que não há necessidade de ajustes.
- Creio eu que precisa de adaptações!

- Com certeza, pois ainda precisamos de melhoras para que realmente as tecnologias funcione 100%.
- Não.
- A meu ver, está tudo ótimo.
- Como relação a cada ponto sempre estamos em processo de mudança e assim constantemente passamos por adaptação.
- Acho que a maior dificuldade é o professor ter que utilizar a Língua espanhola, assim como eles que sentem dificuldades na língua portuguesa. Só que essa situação vai muito além da sala de aula.
- Na minha opinião, não necessita de adaptação, esse modelo está ótimo.
- Considero todos os pontos adequados.

A análise das respostas à questão 5 permite identificar uma avaliação positiva em relação a estrutura do framework. A maior parte dos participantes afirmou que o modelo não necessita de ajustes, utilizando expressões como “[...] não há necessidade de ajustes”, “não”, “A meu ver, está tudo ótimo” e “considero todos os pontos adequados”. Esse conjunto de respostas demonstra que o produto educacional foi percebido como coerente, compreensível e adequado à realidade escolar.

Ao mesmo tempo, algumas respostas indicaram a necessidade de adaptação contínua, associando essa necessidade ao caráter dinâmico da escola e às mudanças permanentes no uso das tecnologias. Nessa direção, observou-se a percepção de que o framework está adequado, mas deve permanecer aberto a revisões diante das transformações do contexto educacional. Deste modo, podemos inferir que a proposta do framework precisa dialogar com uma realidade em constante transformação na escola e comunicada escolar.

É necessário destacar ainda, a referência em relação “[...] maior dificuldade é o professor ter que utilizar a Língua espanhola, assim como eles que sentem dificuldades na língua portuguesa” barreira linguística, destacada por um participante como dificuldade que ultrapassa a sala de aula. Deste modo, essa observação reforça uma das principais indicações do Framework de Intersecção, segundo a qual o trabalho com alunos imigrantes e refugiados não depende apenas de tecnologias e recursos, mas requer mediações pedagógicas e institucionais capazes de minimizar os obstáculos, sobretudo aqueles relacionados à comunicação de estudantes cuja

língua materna é o espanhol e que estão em processo de alfabetização em uma segunda língua, o português.

Em relação à questão aberta de número 6, sobre os desafios enfrentados pelos docentes no uso de tecnologias no ensino de alunos imigrantes e refugiados. Foi apresentada a seguinte pergunta: Pergunta 6) Quais são os desafios enfrentados pelos docentes, em sala de aula, no uso de tecnologias voltadas ao ensino e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados?

Foram registradas 9 respostas, que estão sintetizadas a seguir:

- A barreira maior continua sendo o idioma, contudo as tecnologias tendem a ser atrativas para os alunos.
- Precisa ainda de mais capacitação aos nossos docentes!
- A distração dos alunos, a resistência dos educadores em adotar novas ferramentas e a necessidade de integração constante entre tecnologia e práticas pedagógicas.
- O tempo necessário para colocar equipamentos como TV, notebook e caixas de som em condições operacionais ainda é relativamente longo. Isso ocorre principalmente devido à baixa qualidade da conexão com a internet e à presença de equipamentos antigos, que apresentam maior lentidão para responder aos comandos. Como consequência, há atrasos no início das aulas, especialmente naquelas de curta duração.
- Nosso maior desafio em sala de aula certamente é a barreira linguística. Porém as crianças interagem e aprendem rápido. No entanto, o início é bem difícil tanto para nós quanto para as crianças. Sempre me compadeço desses pequenos e faço o que posso para ajudar, incluir e motivar a aprendizagem.
- Mesmo com todo acompanhamento dos professores o maior desafio é a barreira linguística.
- O uso de tecnologias é algo que requer uma demanda estrutural a partir de ações da prefeitura e do estado não só para imigrantes mas para brasileiros. Precisa-se de ações das instituições para ampliação da oportunidade de acesso às tecnologias. Mas na realidade já utilizamos TVs smart, tablets que já podem ajudar muito na aprendizagem dos alunos.
- Muitos docentes têm medo do novo e conseqüentemente não têm interesse em buscar mais estudos e informações sobre as novas tecnologias para serem

aplicadas em sala de aula.

- Os principais desafios são a barreira do idioma, a falta de acesso a equipamentos e internet, além da necessidade de formação dos professores para utilizar tecnologias de forma inclusiva. As diferenças culturais e educacionais dos alunos imigrantes e refugiados.

As respostas à questão 6 revelam que os desafios enfrentados pelos docentes se concentram sobretudo acerca da barreira linguística, formação docente, infraestrutura tecnológica e resistência ou dificuldade de integração pedagógica das tecnologias.

Observa-se a recorrência em relação a barreira linguística, apontada como o principal obstáculo ao trabalho docente com alunos imigrantes e refugiados em sala de aula “maior continua sendo o idioma”, “maior desafio em sala de aula certamente é a barreira linguística” e “Os principais desafios são a barreira do idioma [...]”. Observa-se ainda que os participantes apontam que o início do processo é difícil para professores e crianças devido à falta de comunicação ainda não consolidada. Contudo, reconhecem que as crianças tendem a interagir e aprender rapidamente, demonstrando que a barreira linguística, embora central, pode ser minimizada quando acompanhada de práticas de acolhimento e adaptações pedagógicas.

Outra questão aponta pelos participantes se refere a formação docente “Precisa ainda de mais capacitação aos nossos docentes!” e “[...] necessidade de formação dos professores para utilizar tecnologias de forma inclusiva [...]”. As respostas dos participantes evidenciam que os professores destacam a importância da do uso de tecnologias, contudo apontam a falta de capacitação continuada para sua utilização mais voltadas as práticas inclusivas em sala de aula.

Os participantes destacam ainda, que infraestrutura tecnológica no qual destacam “[...] à baixa qualidade da conexão com a internet e à presença de equipamentos antigos, que apresentam maior lentidão para responder aos comandos. Como consequência, há atrasos no início das aulas, especialmente naquelas de curta duração”, “O uso de tecnologias é algo que requer uma demanda estrutural a partir de ações da prefeitura e do estado [...]” e “[...] a falta de acesso a equipamentos e internet. [...]”. Os participantes mencionam problemas como baixa conectividade da internet, equipamentos antigos, a demora para colocar recursos em funcionamento e necessidade de maior investimento institucional por parte da prefeitura e do estado. Esses elementos corroboram para a questão em relação a aplicabilidade das

tecnologias que não depende unicamente da vontade ou da criatividade docente, mas também de condições materiais concretas de ações institucionais e operacionais que garantam a continuidade do uso de tecnologias.

Observa-se ainda a referência acerca da resistência ou dificuldade de integração pedagógica das tecnologias. “[...] a resistência dos educadores em adotar novas ferramentas e a necessidade de integração constante entre tecnologia e práticas pedagógicas”. “[...] Precisa-se de ações das instituições para ampliação a oportunidade de acesso as tecnologias”. Bem como “Muitos docentes têm medo do novo e conseqüentemente não tem interesse em buscar mais estudos e informações sobre as novas tecnologias para serem aplicadas em sala de aula”. Assim, torna-se fundamental investir em capacitação contínua, ampliando as percepções dos docentes sobre o potencial da integração das tecnologias de modo a contribuir para a aprendizagem e integração dos alunos no ambiente escolar, bem como revela-se um processo é dependente tanto de apoio institucionais e operacionais que garantam a continuidade da formação docente e manutenção e atualização das tecnologias que contemplem as especificidades de aprendizagem e diversidade cultural em sala aula.

Considerando a estratégia de validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica denominado Framework de Intersecção, junto ao público-alvo da pesquisa composto por professores regentes do 1º ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores de duas escolas da Rede Municipal de Boa Vista, buscou-se verificar sua clareza, relevância, pertinência e aplicabilidade pedagógica e institucional no contexto do trabalho com alunos imigrantes e refugiados. Assim, a análise da convergência entre os dados quantitativos e o corpus discursivo evidenciou que o produto foi validado pelos participantes, preservando deste modo, sua estrutura primária inicial.

O desenvolvimento e a validação do Framework de Intersecção, que conecta a prática docente, a tecnologia e a aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados no 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista, estado de Roraima, configuram-se como um Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica. Esse framework emerge a partir da base empírica construída pela pesquisa realizada em duas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, com a participação de professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares que atuam diretamente com alunos imigrantes e refugiados matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a tecnologia atua como mediadora possibilitando a comunicação entre diferentes línguas e culturas e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados venezuelanos. Essa articulação se concretiza por meio de ações docentes e institucionais direcionadas à promoção da aprendizagem e da inserção escolar de estudantes imigrantes e refugiados, favorecendo o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a efetiva participação desses alunos no contexto educacional, reconhecendo-os como parte integrante da comunidade roraimense.

Deste modo, no que se refere às limitações da pesquisa, é importante destacar que o estudo teve como escopo o contexto de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, com foco específico no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa delimitação, embora necessária para assegurar a profundidade da análise, implica que os resultados e interpretações aqui apresentados não pretendem abarcar a totalidade das realidades educacionais do município, contudo, buscam oferecer subsídios capazes de dialogar com contextos semelhantes, os quais podem ser adaptados às particularidades de cada realidade escolar.

CONCLUSÃO

A presente tese teve como objetivo geral analisar as práticas docentes sobre a utilização de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º Ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, e, a partir das evidências empíricas, desenvolver e validar um Framework de Intersecção que conecte prática docente, tecnologia e aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados. À luz do percurso investigativo realizado, compreendeu-se que esse objetivo foi alcançado, uma vez que a pesquisa permitiu não apenas realizar uma análise das práticas docentes desenvolvidas nesse contexto, mas também sistematizar, a partir das evidências empíricas, uma proposta teórico-metodológica e pedagógica aplicada, materializada no Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica denominado Framework de Intersecção.

Ao longo da pesquisa, demonstrou-se que a educação escolar de alunos imigrantes e refugiados, considerando o contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, não pode ser compreendida de forma simplificada nem reduzida à presença ou ausência de recursos tecnológicos. Os dados evidenciaram que o processo de ensino e aprendizagem desses alunos perpassa por uma rede articulada de fatores, entre os quais se destacam o acolhimento no ambiente escolar, as mediações pedagógicas e discursivas, os desafios linguísticos, as condições institucionais da escola e o uso de tecnologias como apoio ao trabalho docente. Recursos como tablets e materiais audiovisuais mostraram-se relevantes no apoio à alfabetização e ao letramento, e o envolvimento familiar, ainda que restrito pelas dificuldades de comunicação, revelou-se fundamental para a aprendizagem e para o vínculo entre escola e comunidade. Nessa direção, a pesquisa indicou que a tecnologia assume relevância quando compreendida em articulação com a prática docente e com as condições concretas de ensino, e não como elemento isolado ou meramente instrumental.

No plano metodológico, a pesquisa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, demonstrou-se adequada ao objeto investigado ao adotar um percurso capaz de apreender a complexidade da realidade educacional estudada. O corpus empírico foi constituído a partir de 23 entrevistas semiestruturadas com professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, sendo a análise dos dados realizada com base na Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2016), e a análise lexical

com apoio do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Destaca-se, ainda, que o software não substitui a interpretação da pesquisadora, mas atuou como apoio na identificação das conexões semânticas e dos agrupamentos textuais que fortalecem a compreensão qualitativa do objeto investigado.

As análises desenvolvidas evidenciaram que as classes resultantes da Classificação Hierárquica Descendente se organizaram em duas categorias analíticas, a saber: Categoria 1, voltada às práticas e aos processos de aprendizagem, e Categoria 2, relacionada às condições institucionais e operacionais. Em complemento, a Análise Fatorial de Correspondência aprofundou a compreensão de que, embora a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista disponha de infraestrutura tecnológica robusta e de suporte institucional, a prática docente segue bastante impactada pela barreira linguística, que atravessa de forma contínua o processo de ensino e aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados venezuelanos. Deste modo, fica evidenciado que a presença de recursos tecnológicos, por si só, não resolve os desafios do contexto escolar, exigindo do professor estratégias permanentes de mediação.

Diante desse cenário, o Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica, o Framework de Intersecção, define-se como uma proposta de organização teórica, metodológica e pedagógica, integrada e inter-relacional, estruturada a partir das evidências empíricas da realidade escolar investigada. Seu núcleo opera segundo um princípio analítico-relacional, a intersecção, que organiza e articula, em regime de interdependência mútua, as práticas docentes, a tecnologia e a aprendizagem de alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental em Boa Vista/Roraima.

Nesse núcleo, a opção pela intersecção, e não pela união, indica que não basta somar prática docente e condições institucionais: o sentido emerge na convergência integrada das dimensões, mediada transversalmente pela escuta da língua do outro, em que a tecnologia atua como mediadora e a aprendizagem dos alunos imigrantes e refugiados se firma como objetivo central da ação pedagógica.

Ao desenvolver e validar o Framework de Intersecção junto aos participantes da pesquisa, o estudo ultrapassa a dimensão interpretativa e oferece uma síntese conceitual, construída com base nas evidências do campo e submetida à apreciação

do próprio público-alvo. Isso reforça o caráter aplicado da pesquisa e sua aderência às demandas reais do contexto educacional investigado.

Quanto à contribuição desta tese para a área do conhecimento, ela indica uma compreensão ampliada da tecnologia no campo educacional, afastando-se de uma leitura restrita ao aparato técnico e aproximando-se de uma perspectiva histórica, social, cultural e pedagógica, em diálogo com a realidade da imigração internacional em Roraima. No plano empírico, a tese dá visibilidade a uma realidade amazônica e fronteiriça profundamente impactada pelos fluxos migratórios venezuelanos, que demanda maior densidade de investigações no campo educacional. No plano metodológico e aplicado, a pesquisa contribui ao articular o estudo empírico, a análise qualitativa, o apoio do software IRaMuTeQ e o desenvolvimento e a validação do Produto Educacional de Aplicabilidade Pedagógica denominado Framework de Intersecção.

Dessa forma, a partir das evidências empíricas analisadas, o Framework de Intersecção configura-se como uma possibilidade de convergência entre essas dimensões, articulando-se às práticas docentes mediadas por tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, indica caminhos concretos para auxiliar o trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), a gestão escolar e a prática docente, favorecendo a participação desses estudantes no ambiente escolar e na comunidade local, diante dos desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar.

No que diz respeito às limitações deste estudo, cabe salientar que a investigação se concentrou em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, tomando como foco o 1º ano do Ensino Fundamental. Essa delimitação, embora necessária para garantir maior profundidade analítica, implica que os resultados e as interpretações apresentados não têm a pretensão de representar a totalidade das realidades educacionais do município. Ainda assim, podem servir como subsídios que dialoguem com contextos semelhantes, os quais podem ser adaptados às particularidades de cada realidade escolar.

Como agenda de pesquisas futuras, além da ampliação para outras escolas da Rede Municipal de Boa Vista e etapas da Educação Básica, destaca-se a relevância de investigações que incorporem a escuta direta das crianças imigrantes e refugiadas e de suas famílias. Por exigir procedimentos éticos específicos junto ao Comitê de Ética e maior tempo de campo, essa escuta extrapolou o objetivo desta

tese, mas constitui um desdobramento necessário para compreender o processo de escolarização também a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, e não apenas do olhar docente e institucional.

Ainda nessa perspectiva, cabe registrar que o Framework de Intersecção, elaborado a partir da experiência profissional cotidiana das práticas docentes relacionadas ao uso de tecnologias no trabalho com alunos imigrantes e refugiados do 1º ano do Ensino Fundamental, em Boa Vista, Roraima, Brasil, ainda não foi aplicado em situações reais de ensino. Sua implementação no planejamento pedagógico e a avaliação de seus impactos configuram desdobramentos recomendados para pesquisas futuras.

Nesse cenário, é relevante destacar também os desdobramentos institucionais e jurídicos que atravessam a temática investigada. As diligências realizadas pelo Ministério Público Federal (MPF), que fundamentaram a ação ajuizada em 1º de dezembro de 2025 (Processo nº 1011768-71.2025.4.01.4200, Ação Civil Pública, tendo como polo ativo o MPF e como polo passivo a União, o Estado de Roraima e o Município de Boa Vista), evidenciam que cerca de 80% das crianças e adolescentes venezuelanos em idade escolar obrigatória (4 a 17 anos) abrigados na Operação Acolhida em Boa Vista estão fora da rede de ensino.

Por fim, quanto ao plano de divulgação dos resultados, prevê-se a entrega da versão final da tese à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e às duas escolas participantes, conforme estabelecido na autorização da pesquisa. No âmbito acadêmico, prevê-se a participação em eventos científicos e a publicação de artigos derivados da tese em periódicos nacionais e internacionais, com o propósito de divulgar os resultados da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BARALDI, Camila Bibiana Freitas. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana: o prisma do Brasil e da integração sul-americana**. 2014. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-08102014-171457/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIALAS, U.; LUKATE, J. M.; VERTOVEC, S. Contested categories in the context of international migration: introduction to the special issue. **Ethnic and Racial Studies**, v. 48, n. 4, p. 695-717, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2404493>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOA VISTA (Roraima). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Superintendência de Planejamento Educacional. Coordenação de Matrícula. **Editais de Matrícula - 2015**. Diário Oficial do Município de Boa Vista, Boa Vista, RR, n. 3786, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.boavista.rr.gov.br/diarios/2014/10/edicao/3786>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BOA VISTA (Roraima). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Superintendência de Planejamento Educacional. Coordenação de Matrícula. **Editais de Matrícula - 2019**. Diário Oficial do Município de Boa Vista, Boa Vista, RR, n. 4764, p. 4, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.boavista.rr.gov.br/ler/diario/4764>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BOA VISTA (Roraima). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Superintendência de Gestão de Pessoas. Superintendência de Planejamento Educacional. Departamento de Matrícula. **Editais de Matrícula - 2020**. Diário Oficial do Município de Boa Vista, Boa Vista, RR, n. 5009, p. 4-5, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.boavista.rr.gov.br/diarios/2019/11/edicao/5009>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BORGES, Mayza de Lima. **Aprendizagem colaborativa como estratégia didático-pedagógica para a inclusão de estudantes refugiados na educação básica**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológicas, Joinville, 2025. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDESC-2_e941562568236b68d009c3e87480d55b. Acesso em: 23 jan. 2026.

BORGES, Mayza de Lima. **Unidade didática colaborativa sobre meio ambiente para a inclusão de estudantes refugiados na educação básica**. Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2025. Produto educacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/bitstreams/dde593eb-b6f7-4274-9663-e44c55728521/download>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, C. Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1- 42, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Gamificação na educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Revista Temática**, [s. l.], v. 16, n. 3, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Prefácio**: um analista do inconsciente. In: SAYAD, Abdelmalek. A imigração: ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: EdUSP, 1998.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: Presidência da República, 1980. Revogada pela Lei nº 13.445/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm . Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.286, de 15 de fevereiro de 2018**. Define a composição, as competências e as normas de funcionamento do Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Revogado pelo Decreto nº 9.970, de 14 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9286.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Convertida na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/mpv/mpv820.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.970, de 14 de agosto de 2019**. Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Revogado pelo Decreto nº 10.917, de 29 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9970.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2020/rceb001_20.pdf. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.917, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10917.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2021/pcp006_21.pdf. Acesso em: 3 mar 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Justiça Federal (Seção Judiciária de Roraima). 2ª Vara Federal Cível. **Ação Civil Pública nº 1011768-71.2025.4.01.4200**. Boa Vista, RR, 4 dez. 2025. Disponível em: [https://pje1g-consultapublica.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/listView.seam](https://pje1g.consultapublica.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/listView.seam). Acesso em: 20 fev. 2026.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARTÁGENES, Nancinilde. **Português Pai D'Égua**: web app fonético-cultural bilíngue: o ensino do dialeto belenense, como língua de acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=NANCINILDE+CART%C3%81GENES&type=AllFields&limit=20>. Acesso em: 23 jan. 2026.

CARTÁGENES, Nancinilde. **Português Pai D'Égua**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2023. Produto educacional do PPGCIMES/UFGA. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/bitstreams/89bd91ec-2280-4870-b317-a79d56df3680/download>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CARVALHO, Kennyson dos Santos. **Rabiscando ensino de ciências em quadrinhos para aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos**. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) — Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, Manaus, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEA_c5c630f9b21fbd56dada1dd5d5f3ff6e. Acesso em: 23 jan. 2026.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C. . O USO DO SOFTWARE IRAMUTEQ NA ANÁLISE DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA OU QUALI-QUANTI. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11759, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/11759>. Acesso em: 2 out. 2025.

CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski; GARBOSSA, Renata Adriana. Uma espécie em viagem: uma reflexão sobre transumância, desenvolvimento regional e ensino superior. In: CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski; CABRAL, Cleber Araújo (orgs.). **Zootrópio: leituras de linguagens, tempos e sociedades**. Curitiba: Dialética e

Realidade, 2021. p. 25-40. Disponível em: https://206e81de-f5f1-4da9-8625-e6623c097fce.usrfiles.com/ugd/206e81_fc31624d13bb45e6b8bf74e64009153.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

CHARLEAUX, João Paulo. **Ser estrangeiro: migração, asilo e refúgio ao longo da história**. São Paulo: Claro Enigma, 2022.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2696.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Portaria CNPq n. 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 15 mar 2026.

CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS. Genebra, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA SOBRE REFUGIADOS. Cartagena das Índias, Colômbia, 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FUSARO, Karin de Pecs e. **Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

GOMES, Nilmara Milena da Silva. **Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas públicas de Roraima**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_20637c90b8a4c3f85ecaf871a0be21cf. Acesso em: 23 jan. 2026.

GOOGLE. **Gemini**. Versão gratuita. Mountain View: Google, 2026. Computador desktop. Inteligência artificial generativa de texto. Disponível em: [google.com](https://www.google.com). Acesso em: fev. 2026.

HERARTH, Helbe Heliamara. **Formação contextualizada de líderes corporativos: framework para concepção de podcast baseado na design science research**. 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2020/12/Versao-Final_Dissertacao_Helbe-Heliamara-Herarth.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

HUHN, S.; RASS, C. Displaced person(s): the production of a powerful political category. **Ethnic and Racial Studies**, v. 48, n. 4, p. 718-739, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2404488>. Acesso em: 2 abr. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros, com data de referência em 1º de julho de 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Publicado no Diário Oficial da União em 28 ago. 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 4 fev. 2026.

JODELET, Denise. A alteridade como produto de um processo psicossocial. In: FORGET, Philippe; OLIVEIRA, Marta Kohl (orgs.). **Identidade e alteridade: figuras do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JUBILUT, L. Lyra; JAROCHINSKI SILVA, João Carlos; CONTIN KOSIAK, Ana Carolina. Panorama histórico do Direito Internacional dos Refugiados no Brasil no marco dos 25 anos da Lei 9.474/97. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 15, n. 30, p. 367-412, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v15i30.15211>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LAURIOLA, Julia Lucia Helena. **Entre fronteiras e histórias: vivências de crianças imigrantes venezuelanas em Roraima - RR. 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais - habilitação em Antropologia) - Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27251>. Acesso em: 4. dez. 2025.

KOBS, V. D. Interseções da literatura. **Scripta Alumni**, Curitiba, n. 15, 2016. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/ScriptaAlumni/article/view/359>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LAURETTO, Marcelo de Souza. **Introdução à análise de dados utilizando o ambiente R**. São Paulo: EACH/USP, 2015. Apresentação em slides. Disponível em: <https://www.each.usp.br/lauretto/cursoR2017/01-Apresentacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17270>. Acesso em: 12 dez. 2025.

LEITE, Sâmmya Faria Adona. **(Re)planejar a formação inicial docente no cenário pós-março de 2020**: conjunto de verbetes que interligam a tríade aprendizagem-espacos-humanização. 2022. Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2023/02/TESE-FINAL_S%C3%82MMYA-FARIA-ADONA-LEITE.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

MARTINS, Darlan Rodrigues. **Framework de elaboração de conteúdos educacionais para a aprendizagem digital baseado na neurociência cognitiva e na psicologia cognitiva**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2021/05/Vers%C3%A3o-Final_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Darlan-Rodrigues-Martins.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Bruno Ramos. **Conhecimento simbólico em John Venn**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9118/MENDONCA,%20BRUNO%20RAMOS.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MENJÍVAR, Cecilia. Immigration bureaucracies and state-created categories across the globe. **Ethnic and Racial Studies**, v. 48, n. 4, p. 927-947, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2404492>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MICROSOFT. **Copilot**. Versão gratuita. Redmond: Microsoft, 2026. Computador desktop. Inteligência artificial generativa de texto. Disponível em: microsoft.com. Acesso em: fev. 2026.

MORLAND, Paul. **A maré humana**: a fantástica história das mudanças demográficas e migrações que fizeram e desfizeram nações, continentes e impérios. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

MOULIN, Carolina. **Eppur si muove**: mobilidade humana, cidadania e globalização. Contexto Internacional, v. 33, n. 1, p. 9-17, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/WsgqV9S7bZJ8YPHrRFYtKzh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

NIKOLAY, Jonas Rafael. **Integração das tecnologias digitais no processo de avaliação da aprendizagem**: um framework avaliativo para os anos finais do ensino fundamental. 2024. Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2025/02/Tese-Final_Jonas_Rafael_Nikolay.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

NIKOLAY, Liamara da Cunha. **Framework A4**: abordagem tecnológica - aplicação curricular - abordagem holística - aprendizagem ativa: produto da dissertação: base formativa do docente da educação básica no pós-março de 2020: conexões com tecnologias. Curitiba: Centro Universitário UNINTER, 2023. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2024/04/Produto_Final_da_Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Liamara-Nikolay-1.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

OBMIGRA - OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. DataMigra BI: **painel interativo de dados sobre migrações internacionais e refúgio no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Justiça (Senajus): OBMigra: Universidade de Brasília, c2023. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNTJIMGYwNTgtYjFhOS00ZTFiLWJhODAtZTJjZmYxMDExZGU4IiwidCI6ImVjMzU5YmExLTYzMGI0NGQyYi1iODMzLWM4ZTZkNDhmODA1OSJ9&pageName=2a555d64be07f5353cb1>. Acesso em: 15 out. 2025.

OIM - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Migração venezuelana: janeiro 2017 - dezembro 2025**. [Brasília, DF]: OIM: OBMigra: Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, 2026. Infográfico. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2026-01/migracao-venezuelana-dezembro-2025.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2026.

ODORISSI, Luiza Ferreira. **O direito a ter direitos: a participação política do imigrante no espaço público brasileiro e o necessário reconhecimento da qualidade de sujeito social e político**. 2021. Tese (Doutorado em Direito) — Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3205>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Carta das Nações Unidas. São Francisco, 26 jun. 1945. **Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 19.841**, de 22 de outubro de 1945. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 8 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: : 8 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (Resolução A/RES/73/195)**. Marraqueche, 2018. Disponível

em: <https://www.acnur.org/portugues/pacto-global-sobre-migracao/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**. Washington, D.C.: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 1 jun. 2025.

OPENAI. **ChatGPT**. Versão gratuita. San Francisco: OpenAI, 2026. Inteligência artificial generativa de texto. Disponível em: chatgpt.com. Acesso em: fev. 2026.

PEREIRA, Fernanda Linhares. **A história não contada da Declaração Universal dos Direitos Humanos: os caminhos do protagonismo latino-americano entre 1946 e 1948**. 2021. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_4a72f3cce1f4e36608dc3276522b1ba4. Acesso em: 4 mar. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RATINAUD, Pierre. **IRaMuTeQ: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires**. Versão 0.8 alpha 7. [Toulouse]: LERASS, 2009. Programa de computador. Disponível em: <https://pratinaud.gitpages.humanum.fr/iramuteq-website/>. Acesso em: 12 abril. 2025.

ROCHA, Sarah Lais; DOMINGUES, Robson José de Souza; TEIXEIRA, Elizabeth; LIMA, Lucas Henrique de Amorim. **Validação de produtos educacionais em ensino em saúde**. Belém: Neurus, 2024. ISBN 978-65-5446-131-3. DOI: 10.29327/5363768. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739793/5/VALIDA%C3%87%C3%83O%20DE%20PRODUTOS%20EDUCACIONAIS.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega. **Empatia literária e interpessoal entre crianças: efeitos da metodologia LuDiCa**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_716408a436554c1cfd3ff83f2d9f6e38. Acesso em: 23 jan. 2026.

RORAIMA. **Decreto nº 24.469-E, de 4 de dezembro de 2017**. Decreta situação de emergência social no estado de Roraima, afetado por intenso processo de imigração, ocasionado pela crise social e econômica na Venezuela. Boa Vista: Diário Oficial do Estado de Roraima, 2017.

SAMPAIO, Carla Soares de Souza. Imakaquitane Warao / **A travessia Warao: o processo de acolhimento de indígenas venezuelanos refugiados em Nova Iguaçu**,

Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_41d96940496d3f44c89985c6f8d4c152. Acesso em: 23 jan 2026.

Santos, SMA; Ortolan, M.H; Silva, S.A. (2018). “Índios imigrantes” ou “imigrantes índios”? Os Warao no Brasil e a necessidade de políticas migratórias indigenistas. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia.

SANTOS, Josué Carlos Souza dos. **Entre idas e vindas: os processos de aprendizagem de crianças indígenas venezuelanas Warao refugiadas e migrantes em Roraima, Amazônia. 2022.** 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2022/08/Entre-idas-e-vindas-os-processos-de-aprendizagem-de-criancas-indigenas-venezuelanas-Warao-refugiadas-e-migrantes-em-Roraima-Amazonia.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2026.

SANTOS, Edison Luís dos. Tecnologias sociais: um novo modo de fazer e pensar é possível. **Extraprensa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 46-69, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2023.219246>.

SANTOS, Almira Alves dos; WANDERLEY, Flavia Accioly Canuto; MORAIS, Edna Pereira Gomes de; PERES, Angela Lima; WARREN, Eliane Monteiro Cabral; MEDEIROS, Isabella Costa Figueiredo; BOMFIM, Ana Marlusia Alves. Validação de produtos educacionais: relato de experiência. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 1-19, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-105. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13303/7638>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração: ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EdUSP, 1998.

SHINKAWA, Geisa Zilli; MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel. Uma discussão sobre o conceito de tecnologia social no contexto da educação matemática. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 5., 2012, Petrópolis, RJ. Anais [...]. Petrópolis, RJ: SBEM, 2012. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT11/CC35084629864_A.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

TEIXEIRA, Marcia. **O acolhimento à crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições a partir da teoria de D. W. Winnicott**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b54c996614278218451607540e4a6078. Acesso em: 23 jan 2026.

WEISSMANN, Lisette. **Interculturalidade e vínculos familiares**. São Paulo: Blucher, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 jan. 2024.

WUNSCH, L. P.; BLASZKOWSKI, D.; ROSSETIN, A. P. D. Revisão sistemática de literatura sobre (novas) práticas de leitura, escrita e análise crítica dos docentes brasileiros pós PNE/2014. **Revista Linha Mestra**, [s.l.], n. 36, p. 1061-1064, 2018. <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/303> . Disponível em: Acesso em: 23 jan 2026.

XAVIER, Fernando César Costa. **Os direitos humanos trabalhistas dos contratados de agências internacionais atuantes na crise migratória no estado de Roraima**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 48, n. 1, p. 156-194, 2020. DOI: 10.14393/RFADIR-v48n1a2020-53914. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/53914>. Acesso em: 15 abri. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/babb7b1b-0786-450d-9db1-bea8b18938fc/content>. Acesso em: 4 jun. 2025.

APÊNDICES⁴

⁴ O telefone pessoal da pesquisadora foi ocultado. Para contato, utilizar o e - mail: francisca_s9silva@hotmail.com

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DAS ESCOLAS PESQUISADAS⁵

⁵ Para preservar o anonimato dos participantes e das escolas foi implementado um sistema de codificação em todas as etapas da análise dos dados.

As escolas foram codificadas como Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2). Os profissionais - professores (P1. etc), coordenadores pedagógicos (C1, etc.) e gestores (G1. etc) - foram codificados da seguinte forma:

- Professores: E1P1; E2P2.
- Coordenadores Pedagógicos: E1C1; E2C2.
- Gestores: E1G1; e E2G2.

APÊNDICE A - ENTREVISTA - PROFESSOR - E1P1

Bem, eu estive afastado da rede municipal por três anos, retomei tem aproximadamente 5 meses e eu posso dizer que ainda estou num processo de adaptação porque quando eu me afastei da rede, o processo de migração já acontecia só que o impacto na rede municipal não era tão significativo como em algumas unidades de ensino da rede municipal, como é atualmente. Então, se eu pegar a escola, como exemplo, das turmas que eu ministro aula, a gente tem percentuais superiores a 60%, 70% dos alunos que são imigrantes e poucos brasileiros. Frente a isso, a experiência é desafiadora porque não tem só o aspecto do idioma, da linguagem que de certa forma, o espanhol tem uma certa similaridade com o português em termos de compreensão do que é dito os alunos, mais da gente para com eles, eu acho que um pouco menos deles para com a gente. eu acho que eles tem um pouco de dificuldade, mas, enfim, é um fator que dificulta um pouco. Mas tem também o aspecto cultural, né? Então, o aspecto cultural, às vezes, pelo menos na minha área, Educação Física, ele difere um pouco, porque em um primeiro momento, algo que é proposto, que é corriqueiro na nossa realidade brasileira, difere um pouco da realidade deles. Então, em um primeiro momento, eles sentem aquela diferença e aos poucos, através da didática, dos métodos didáticos, a gente vai convencendo eles a participar e fazendo parte do contexto da atividade.

Com a Educação Física, a gente tem os documentos norteadores da educação anteriores à BNCC, que seriam os parâmetros nacionais. Isso traz uma perspectiva que eu gosto muito de trabalhar nos dias atuais, que é o conceitual, procedimental e atitudinal, mas eu posso dizer que as aulas são de 80% a 90% procedimentais, ou seja, a prática, a vivência da atividade física, das brincadeiras, dos jogos, dos esportes. E a parte conceitual normalmente é trabalhada de forma tradicional na lousa, eu não utilizo as ferramentas tecnológicas como tablet. Às vezes eu utilizo, no caso aqui a gente tem a opção da televisão para apresentar algum vídeo que aborde um determinado contexto para associar a prática ao contexto teórico. Mas, prioritariamente, as aulas são práticas. 80% a 85% do conteúdo é prático.

Como eles são alunos de primeiro ano e eu não faço uso de tablet e então em termos de atividades ou projetos que a gente outras tecnologias como o Tablets não acontece nesse caso.

Há atividades com materiais práticas, mas em termos de tecnologia não utilizo, só com a apresentação, só tecnologia audiovisual televisão para apresentar algum vídeo que aborde o contexto que será trabalhado.

Dado o fato que eles têm uma certa dificuldade de compreensão daquilo que é transmitido a eles eu associo um contexto abstrato, teórico, com um exemplo prático. então fica mais fácil de eles associarem aquilo que eu quero dizer com aquilo que eles observam então em termos didáticos, a estratégia que eu utilizo é essa, associando conceitos teóricos com um aspecto prático um exemplo, podemos assim dizer.

dentre eles, eu percebo que eles têm dificuldade, às vezes de assimilar um determinado contexto em sua maioria, não em sua totalidade. É o que aumenta o desafio da gente estar pesquisando, desenvolvendo novas estratégias para que eles possam ser alcançados em termos de conteúdo daquilo que é ofertado a eles.

Então, por exemplo, um conteúdo relacionado ao esporte e atletismo. Então, a aula se resume na utilização de materiais, início, meio e fim. Eu procuro também trabalhar dentro de uma perspectiva de complexidade é partindo do mais simples para o mais complexo, de forma bem gradual. E como eu falei inteiramente, exemplificando para eles, mostrando, pegando alguns alunos para exemplificar e estando bem próximos a eles para que eles possam tentar compreender de uma forma mais efetiva aquilo que é repassado a eles.

A minha carga horária maior se dá em outra unidade de ensino e o meu retorno pedagógico é lá pelo fato de eu ter regressado à rede municipal aproximadamente em cinco meses eu não tive nenhuma formação específica relacionada a esse contexto. Se houve com os profissionais, imagino que tenha acontecido essa formação. Não foi no momento que eu estava nas unidades de ensino.

Então, com os pais, toda unidade de ensino tem os períodos né que os pais veem, mas assim, em termos de estratégia do que a rede municipal vem adotando em relação às famílias, eu não teria propriedade para falar dado a minha realidade atual, eu estou um pouco limitado para abordar esse contexto que você apresentou.

APÊNDICE B - ENTREVISTA - PROFESSOR - E1P2

A experiência dentro da sala de aula. Quando os alunos chegam, geralmente eles chegam com muita dificuldade na língua portuguesa. Alguns nem falam a língua, conforme vai passando as semanas, os meses, eles vão apreendendo E essa é a primeira dificuldade que a gente encontra, o diálogo, a comunicação depois, a próxima dificuldade seria a timidez. Ele chega com um pouco de vergonha, é um lugar diferente. Quando tem outros alunos imigrantes dentro da sala, eles já ficam mais aberto, mais comunicativos, porque eles veem que eles não são os únicos. Só que a dificuldade no idioma se torna uma dificuldade muito grande para trabalhar com isso, porque no primeiro ano é alfabetização. Então, ali totalmente é do início, do zero. Tanto porque eles não falam a língua e que a gente tem que ensinar eles a falar, a escrever, a ler, então é uma alfabetização do início mesmo, do zero. Quando os pais já têm um conhecimento no idioma, se torna mais fácil, mas quando nem pai nem a mãe conseguem falar o idioma português, né no caso, aí a dificuldade é maior ainda. como é primeiro ano, é língua portuguesa e Ah, língua portuguesa e matemática,

Na sala a gente usa o tablet. O tablet são dois jogos, né? A Ilha do Alfabeto e a Tabuada Fazendinha. Então, são esses dois jogos. A Ilha do Alfabeto ensina o alfabeto todo, o aplicativo vai falando as letras e eles vão repetindo E também, depois dessa etapa, começa a formação de palavras. o alfabeto vai o jogo vai ensinando e eles vão fazendo, repetindo. E na fazendinha também, eles vão dando uma sequência de numérica e eles vão seguindo e depois vai começando as operações de matemática, como mais e menos, adição e subtração.

Pois é, o primeiro ano a gente usa mais somente esses dois jogos, a gente usa muito mais esses dois jogos. Porque eles já ensinam bastante coisa. E a gente que tá dentro da sala tem que acompanhar. Porque como é criança, às vezes eles querem sair do aplicativo e ir pra outro, que não é apropriado pra eles naquele momento. Então a gente tem que ficar sempre ali. E com o aplicativo a gente percebe que eles têm um desenvolvimento maior. Porque é uma brincadeira que ao mesmo tempo eles estão aprendendo. E para eles que são imigrantes, eu acredito que seja bem melhor

Como eles estão se divertindo, eles também estão apreendendo. E eles aprendem sem perceber que estão aprendendo. É um estudo que eles não percebem que estão estudando. Então, eu acredito que para eles seja melhor essa forma.

Esses dois jogos fazem parte do projeto da Prefeitura um projeto que já vem da Prefeitura de Alfabetização, que já inclui esses dois jogos

Como o jogo é bem simples, porque geralmente o jogo a gente vê mais pelas imagens do que palavras. As crianças, nem mesmo as brasileiras ainda no início conseguem ler, então é mais por imagem o jogo. Então elas não têm dificuldade em relação ao idioma, em entender o que está acontecendo no jogo. elas conseguem acompanhar. A dificuldade é que as crianças estão muito inteligentes na tecnologia, então elas conseguem sair do aplicativo e navegar na internet. Então tem que ficar todo o tempo em cima para elas não navegarem na internet.

Na tecnologia eles conseguem se desenvolver bem, porque eles estão se divertindo e ao mesmo tempo aprendendo diferente quando é com livro que eles não acham nada divertido eles acham chato até porque o livro exige mais conhecimento da linha que eles têm que ler e já o jogo, por ser uma questão mais visual, mais de imagem eles aprendem melhor, eles acham também mais de divertido.

Quando os pais já falam português, as crianças já aprendem mais rápido, porque tantas tarefas que são enviadas para casa, como são feitas na escola, você percebe o avanço da criança. Agora, aquelas crianças que não, infelizmente, os pais ainda não conseguem falar muito bem português. Então, você vê, tanto que a tarefa vai e volta do mesmo jeito. Aí você pergunta, por quê? Ele fala, não, porque meu pai não entendeu, meu pai não sabe. a criança também não sabe, está aprendendo, aí se torna uma dificuldade.

Ter um conhecimento mínimo de computação. Porque, como eu disse, tem que sempre ficar de olho, porque as crianças sempre elas saem do aplicativo, então você tem que ter um conhecimento até para desativar internet, deixar só o jogo ativo, porque então, quando você vira as costas, ela já está entrando ali no site de jogos. Então, você tem que ter um conhecimento mínimo da informática.

É uma parte muito complicada. Tem uns que realmente participam, mas tem outros que não vêm, que não participam. E a comunicação também é um grande desafio. Porque alguns eles entendem que a gente não consegue falar o idioma deles e eles tentam falar devagar, tentam usar o tradutor. Mas tem outros que logo ficam chateados. Então a comunicação realmente entre a escola e esses pais estão um pouco com dificuldade em relação isso o idioma.

Uma coisa que os pais falam que a gente deveria aprender o idioma deles também não que só eles deveriam aprender o nosso Aí alguns ficam chateadas ao

ouvir isso, mas eu até concordo também pelo menos algumas palavras-chave para ajudar as próprias crianças. E na tecnologia que continuasse. Com a tecnologia, com os aplicativos, porque a gente percebe que há uma evolução quando tem esses dois jogos educativos. Se tivesse mais jogos também, que pudesse chamar mais a atenção das crianças, seria bom.

APÊNDICE C - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P3

Para mim é um desafio muito grande, assim como também é desafio para as crianças, né? Porque eu entendo, eu tento ser o mais empático possível com eles porque eu me imagino no lugar deles, é um desafio bem grande, mas a gente aos poucos vai se adaptando. e por ter já alguns anos que eu estou trabalhando com eles, então eu já tenho algumas experiências então a gente já não estranha tanto, né? E a gente consegue, e as crianças têm uma facilidade muito grande de adaptação.

Nós usamos o tablet, no primeiro ano faz uso dos tablets em língua portuguesa e matemática, assim, as crianças têm muita facilidade de adaptação, eles também rápido conseguem começar a entender a língua portuguesa né Claro que sempre tem um ou outro, tem algumas exceções, mas são raras e a maioria deles vão conseguindo entender e eu também tento falar algumas palavras em espanhol em tento me adaptar também para ajudá-los, mas eles têm conseguido, sim, o uso do tablet e outros tipos de tecnologia também. Eles têm conseguido.

O uso dos tablets é a tecnologia que mais a gente usa no primeiro ano, são, tem crianças que ainda vêm para a minha sala com cinco anos ainda incompletos, seis anos incompletos, então eles são bem pequenos, bem novos ainda, só que a gente tem uma variedade de idades também, né? Eu tenho na minha sala alunos com quatorze anos, com doze com onze com dez, com nove, com oito e vai descendo até esse ano eu recebi uma criança com cinco anos, só fez seis anos em maio, então é bem diversificado, né? E a gente tenta adaptar todas essas faixas etárias diferentes no uso dessa tecnologia especificamente do tablet, né? e a gente vai tentando acompanhar. é a principal, vamos dizer assim, que a gente usa com eles participando, eles a gente usa a lousa digital, a gente usa data show so que já é um pouco mais eu mesma, mas com eles mesmo é mais o tablet.

Eles conseguem, especialmente a matemática, porque números são números né, então eles acabam tendo conhecimento. Tem aqueles que têm um pouco mais de dificuldade na língua portuguesa, e aí a gente vai, a gente vai tentando também falar algumas palavras e ensinar também um pouquinho em espanhol e eles acabam se adaptando, vão pegando.

O maior desafio realmente é o problema da língua, porque, como eu disse, tem algumas crianças, poucas, mas tem algumas que fecham o ano sem conseguir se comunicar 100% na língua portuguesa, eles têm muita dificuldade, especialmente

os indígenas venezuelanos, eles têm mais dificuldade ainda, que as próprias crianças venezuelanas não indígenas, elas têm dificuldade de se comunicar com essas crianças indígenas porque é uma outra língua, a língua materna, aquela língua indígena, e eu tenho, se não me engano, são seis ou sete Warão, Que é o indígena venezuelano Na minha sala Então aí fica um pouco mais complicado Para essas crianças A gente tenta tudo no espanhol né Porque a gente não conhece a língua indígena E eles vão tentando também se adaptar Porque eles também falam Muitas coisas em espanhol Eles também falam Mas dentro da família A língua materna é preservada Então eles têm uma certa dificuldade até eles mesmos têm uma certa dificuldade com o espanhol, porque a família preserva ali a tradição da língua da aí nós tivemos, há uns meses atrás, uns três meses atrás, se não me engano uma ajuda até de um indígena, um senhor, um professor indígena warão, que veio conversar com a turma, veio explicar, até ensinou como que fala muito obrigado, boa noite, bom dia, essa coisa toda assim, para que as outras crianças também consigam se comunicar um pouco com eles e eles também se sintam mais acolhidos. Mas é um dos desafios que a gente vai enfrentar todos os anos.

Um ajuda o outro. Quem consegue já se comunicar melhor na língua portuguesa, ajuda aquele, eu mesma peço ajuda a eles, vai lá, fala com ele em espanhol para mim, ele fala em espanhol, ele se comunica, ele explica e eu pergunto como que fala número, como que fala tarefa, como que fala isso em espanhol eles também vão me ensinando para poder eles conseguirem ter o mínimo de aprendizado possível nessa tecnologia especialmente, que muitos deles não têm acesso, e aí vai ter acesso só na escola e aí sim a gente precisa ter muita paciência, mas eles têm conseguido sim acompanhar sempre coloco um que já está conseguindo mais com o outro que tem mais dificuldade e um vai ajudando o outro. Às vezes é um tablet para cada criança, mas às vezes eu faço questão de deixar só um para os dois, porque um vai ensinando o outro e eu falo, cada hora um faz uma atividade, são continhas de adição. Então uma faz uma continha, aí você depois mostra para ela, ela faz a dela e aí você vai ajudando-a, e eles são bem solidários, assim, crianças, eles são muito solidários o primeiro ano principalmente.

Impactou muito. no geral, a gente sabe, mas os estrangeiros tiveram bem mais dificuldade por quê? Pararam de se comunicar em língua portuguesa, pararam de ter aquela comunicação diária que a gente tem todos os dias em sala de aula, ouvindo a professora. Mesmo eu, que só tenho uma brasileira em sala, mas eu falo em língua

portuguesa, então eles pararam com isso na Covid, dessa prática maior da língua portuguesa. Então aí, sim, com certeza impactou muito no processo de aprendizagem deles, essa parada especialmente da prática da língua.

Uma formação, assim seria bom se a gente tivesse um curso de espanhol, apesar do professor. Às vezes não tem nem tempo, né? A gente trabalha amanhã, tarde, e a gente fica tão sobrecarregado, né? Mas seria bom. Mesmo a gente não tendo essa formação, penso que cada um de nós, a gente tem que se interessar, né? E procurar. Então, eu procuro saber. Eu fiz o curso de espanhol há uns anos atrás, então lá eu fiz um curso de espanhol de três anos, sem imaginar que eu um dia estaria aqui, né, trabalhando com eles. Isso me ajudou bastante, tem me ajudado bastante, mas um suporte que eu até já conversei com algumas pessoas sobre isso seria um suporte na reunião dos pais, por exemplo. Porque a nossa maior dificuldade não é nem tanto nessas tecnologias porque como eu disse, a criança se adapta muito rápido. Mais na comunicação, especialmente com os adultos da casa da criança. Essa é a nossa maior dificuldade.

Esse ano aconteceu até uma coisa engraçada comigo, porque no primeiro bimestre eu tinha um aluninho que falava muito bem português, muito bem mesmo assim, ele conversando, você não diria que ele era venezuelano. E aí, eu falei da reunião e tudo, e ele era o meu intérprete. Ele foi transferido, ele era o meu intérprete na sala, né? E aí, quando eu falei da reunião, ele falou assim, tia, se a senhora quiser eu venho na reunião. Eu falei, pra quê? falou assim, porque aí a senhora fala português, eu falo espanhol pra mães. E elas vão entender tudinho. Muito obrigada, eu quero que você venha. E ele veio, e ele veio. Foi assim, uma das melhores reuniões, porque né ele conseguiu me ajudar muito. Ele foi de grande ajuda. E aí, no segundo bimestre ele já não está, terceiro já não está. Ai foi bem difícil, porque você percebe no olhar, assim, que eles não estão entendendo nada., eles só dizem assim, não entendo, não entendo, não entendo, só isso. E aí eu fico tentando, assim, eu fico frustrada porque eu queria conversar com eles, eu preciso conversar com eles e às vezes algumas crianças que têm bastante necessidade da gente conversar família, conscientizar a família, pedir ajuda, né? Porque a escola tem que ter essa parceria com a família. E é bem difícil. Então esse é um dos meus maiores desafios, reunião com os pais, a comunicação com os pais, tanto pessoalmente como através do celular também, que eles têm pouco acesso, é a minoria que tem acesso e aí fica mais difícil também essa comunicação de criar grupo de WhatsApp, essas coisas é bem difícil

É a minoria que a gente consegue ter acesso ao WhatsApp, essa coisa toda ao celular. Aí fica meio difícil, é um grande desafio esse. Se tivesse alguém que falasse fluentemente o espanhol para transferir as minhas mensagens, seria muito.

Eu creio que o tablet, por exemplo, poderia ter alguns em espanhol. Poderia. Porque assim, quando eu apresento o alfabeto, eu também apresento o alfabeto em espanhol e eu pronuncio a língua portuguesa e pergunto para eles, como que é na linguagem de vocês agora? Fala para mim, como que vocês falavam? E eles falam o alfabeto todinho, aqueles que já conhecem, né? Falam em espanhol. Ai, que legal, muito bom, não sabia, vamos aprender também, eu quero aprender também o espanhol isso incentiva eles a aprenderem a nossa língua também. Porque eles veem que tem alguém interessado em aprender aqueles que eles falam também. Tem alguém interessado em entender eles, né? E isso é muito bom, né? Então, assim, eles riem de mim, né? Eu tento falar com eles, como é que fala Pega tarefa. Pega a tarefa, como é que fala? A lataré, a lataré Aí eu falo, lataré meu filho, lataré Aí os meus meninos começam a ri, mas assim eu tô falando errado? Me ensina de novo, vai Aí eu fico brincando com eles, né E aí eu vou tentando Fazer com que eles se sintam também Motivados a aprender o que eu tô falando E isso é muito legal, assim Eu gosto do dia a dia com eles É bem interessante Na verdade eu aprendo muito também Essas crianças, pra mim eles são vencedores, porque é um desafio muito grande que eles estão enfrentando na vida, desde novos desde pequenos uma vida difícil, muito difícil 90% da minha turma é de abrigo então eles têm uma vida bem difícil e estar na escola, aprendendo ali, se comunicando com as pessoas que moram aqui, que são daqui como nós com os brasileiros, aprender essa comunicação, e eu sempre elogio muito eles, e eu sempre digo para olha vocês são muito felizes, sabia? Porque vocês sabem duas línguas, ó, vocês estão aprendendo a língua portuguesa já sabem o espanhol, olha que bom, isso é muito bom para vocês quando crescerem, para ir trabalhar, para se comunicar, é muito bom, e quando crescerem podem aprender outras línguas, inglês, outras línguas, isso é muito bom. Então incentiva eles, né? Os olhinhos brilham.

APÊNDICE D - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P4

É uma vivência bem complexa, né? Porque eles chegam sem saber nada em português né, E como a gente é alfabetizadora, nós temos que levar desde o início né, E a gente trabalha também com o programa do IAB, que trabalha, a gente trabalha os fonemas, e tem alunos que não conseguem fazer os fonemas, tem muita dificuldade com os fonemas. E eu gosto muito porque no final do ano a gente tem um bom retorno daqueles que continuam o ano inteiro, porque vai muita criança embora, muita criança durante o período letivo, o ano, uns já vão alfabetizados, vão embora, entre outros que ainda não sabem nada.

Eu gosto, apesar de que a escola não oferece muito, a gente não tem muito esses aparelhos eletrônicos, e aí, é é mas quando tem as aulas de tablet né, é as crianças gostam muito, desempenham bem e a gente faz com o que a gente tem.

Temos projeto de leitura, projeto tanto na língua portuguesa quanto na matemática né no que tablets oferecem pra a gente também, pra crianças né, e a gente desempenha, eles gostam muito dos jogos, gostam muito das atividades que tem não são só jogos, mas tem muitas atividades no tablet e que é muito bom para eles. é muito bom porque eles principalmente na linguagem né, na linguagem, porque quando eles estão no tablet, o tablet sai a voz né, aí eles vão aprendendo, tanto na prática né, na linguagem e tudo, e na escrita também tem como eles escreverem, e aí é fica é ótimo.

Os desafios é porque às vezes a gente não tem o curso adequado pra gente poder é é ajudar os alunos. Às vezes a SMEC não dar, não nos aperfeiçoa com o curso Ela manda os objetos né. E a gente que tem que aprender sozinho entendeu. aí Esse é um dos desafios muito grandes que a gente tem.

Eu uso o tablet, a lousa digital, às vezes com filmes né, O computador, meu computador mesmo, né? E também até o celular também, mas o meu celular mostrando pra eles entendeu. A avaliação é contínua mesmo. Enquanto eles estão fazendo as atividades, eu estou verificando como está a aprendizagem deles e tudo.

A pandemia impactou muito, muito, muito mesmo. Hoje nós temos criança que saiu do primeiro ano que não conseguiu nada, quase, né? E eles estão sofrendo muito aqui no quinto ano, no terceiro ano, no quarto eles estão sofrendo muito porque eles saíram assim quase não alfabetizados mesmo.

Eu acho que deveria ter mais né, deveria a escola deveria oferecer, mas também não só oferecer os equipamentos, oferecer cursos né é para que nós possamos desenvolver melhor as tecnologias com os alunos.

Estratégia é só a gente chamando eles mesmo né pra a escola e eles vêm, eles vêm nas reuniões, eles são participativos, eles vêm nas reuniões, e, mas assim, eles gostam de participar, mas eles não têm muito aquela de influenciar os alunos, sabe, eles vêm por empolgação, porque gostam de vir, mas pra influenciar os alunos mesmo as vezes até as atividades de casa e tudo os alunos vem sem fazer e tudo, Até porque é difícil, até para os alunos que estão na sala de aula que já estão aprendendo português, imagina para os pais, né? Que não conhecem, não sabem falar nada em português, nem ler né.

Eu acho que nós, como professores, deveríamos, o órgão né responsável deveria incentivar mais os professores na questão de cursos, né de cursos para que a gente pudesse, porque tem muitos professores que nem entendem o espanhol né, aí não adianta ter a tecnologia e você não conseguir ler e você não conseguir transmitir pro alunos, E aí precisava muito que eles Trabalhassem mais essa questão de curso né, de dinâmicas com os professores pra que os professores viessem pra a sala de aula Com mais respaldo né. Pra ensinar os meninos.

APÊNDICE E - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P5

Minha experiência é recente, porque eu entrei no concurso ano passado então, eu comecei com eles no mês de agosto e foi uma realidade nova, bem diferente né, porque eu venho de outro estado, aonde não tem tantos alunos refugiados assim, só são na faixa de dois, três por turma, e aí ano passado eu tinha uma turma inteira. E esse ano, 80% das crianças são refugiadas, né? Então, foi um pouco de choque, né, o idioma, apesar que eu já tinha estudado idioma, mas não uma experiência de dar aula pra criança que fala outro idioma, então eu falava e eles não entendiam, eles falavam e eu não entendia. Aí os alunos que já estavam um pouquinho mais de tempo no Brasil, eles traduziam pra mim quando a criança falava, aí eles tentavam traduzir, né. E eu passei a falar um pouco mais devagar, pra ver se eu conseguia ter uma interação. Esse ano já tá um pouquinho melhor porque aí já conheci algumas coisas, a gente vai aprendendo uma forma, não tão simples. Esse ano o que facilitou é que as crianças já tinham estudado, elas já estão um pouco mais de tempo no Brasil. Então, elas já falam muita coisa. Tem criança que você já, ela é venezuelana, mas você já não percebe, entendeu.

Bem, de tecnologia, plugada, no caso aí, são os tablets da escola, que ultimamente nos ele está em manutenção alguma coisa, e então era usado com os jogos da própria Secretaria de Educação. As não plugadas, como eu trabalho com o primeiro ano, eu fiz muitos jogos. Comprei jogos de quebra-cabeça do alfabeto, mas em forma de imagens né, assim, um barco um elefante, enfim, em forma de quebra-cabeça, mas onde tem as letras do alfabeto. E as que eu construí mesmo com o material da escola né. Essa do alfabeto, quando eles começaram o ano, eu imprimi a imagem, porque de um lado é o alfabeto, do outro lado são os numerais de 1 a 26. Aí eles começaram montando só com os numerais, mas eles tinham a imagem pra eles se entenderem pra acompanhar. Aí quando deu no meio do ano, eu pedi para que eles comessem a não mais com os numerais, já só com o alfabeto, eu senti um pouco mais de dificuldade. Mas quando deu pelo mês de agosto e setembro, eu tirei o papel, eles tiveram que fazer por conta própria, seguindo o que já sabiam do alfabeto. Hoje, eles já montam bem rápido, né? Vai até aqueles alunos que ainda não dominam a base alfabética completa, mesmo assim eles já conseguem montar. E jogos de memória do alfabeto, o mesmo que eu coloquei na parede, eu coloquei neles em cartões pequenos, jogos de palavras para montar, para escrever, ditado ilustrado.

Eu tenho o objetivo de que eles leiam. Mas o único projeto que eu desenvolvi foi o da Feira de Ciências, que eram a partir de imagens que nós construímos um projetorzinho de imagem para que quando a imagem fosse projetada eles pudessem fazer o ditado da imagem né. E aí tem os desenhos que eles fizeram, mas esses eu doeie para eles e os que eu fiz.

eu acho que o que facilita é ele se sentir acolhido. Quando a gente. Eu não gosto das crianças sentadas separadas, eu gosto que eles sentem pelo menos de dupla, e dependendo do nível da conversa às vezes eu boto de quatro crianças, e aí quando tem os jogos que eles vão partilhar isso junto, essa interação é que facilita porque olha, já tem brasileiro que quer interpretar pra mim o que eu não entendi do venezuelano né, porque eu sempre mantenho eles sentados juntos como parceria mesmo, pra que um possa auxiliar o outro. E o que ajuda eu acho que é essa, é o compartilhar da brincadeira que não é uma brincadeira, na verdade é um jogo educativo, todos eles, nada de jogo por jogo, jogo pra que ele tenha aprendizagem.

Eu acho que o problema não é o uso da tecnologia. Agora, o que eu sinto dificuldade é o domínio do idioma deles. Porque, às vezes, eu não consigo transmitir o que eu quero. Tem criança, tem criança que ela olha e você tá falando, mas você percebe que ela não tá entendendo o que tu queres. Tem um aluno que no começo do ano ele não fazia nada, nada mais. Eu achava que era porque ele não sabia, mas na verdade é porque ele não entendia. Quando de fato ele entendeu, teve uma atividade que quando ele entendeu o processo ele fez inteira a tarefa, ficou feliz por fazer, e aí veio um brasileiro que tinha feito errado, e ele respondeu "Professora, não é que o dele tá errado?". Então ele identificou que naquele dali do coleguinha ele estava errado, porque o dele estava certo. E ele passou a ter mais interesse. O que eu sinto, na verdade, agora é em relação a mim. É a falta do domínio do idioma para que eles entendam. Olha, tem uma criança específica, agora ele tá comigo o ano inteiro, mas eu quase não entendo o que ele fala. Porque eu não sei, acho que o convívio dele é realmente só com a família, porque ele fala espanhol, só, só espanhol. As palavras em português são mínimas. E ele está o ano todo. Então eu não entendo, eu tenho sempre que ter alguém pra traduzir. Então, acho que não é o uso da tecnologia, porque eu acho que até já domino boa parte da parte tecnológica, mas é o idioma mesmo.

Pra aprimorar, eu acho que nós professores precisamos ter conhecimento do que já tem. Porque existem muitos programas voltados pra isso, mas que o professor

não tem conhecimento de como funciona, de como é, de como que faz, por onde anda. Então, o processo seria ter esse acesso de como funcionam os programas. Porque o professor sabe adaptar os conhecimentos para a realidade da sua turma, mas às vezes ele não tem o conhecimento do jogo tal. Então, se ele não tem, ele não pode trazer isso para si. Às vezes ele quer criar algo que já existe, que já está bem mais elaborado do que ele pensou, mas porque não tem conhecimento. Então acho que é só treinamento, ou não é nem treinamento, é ter tipo um checklist, olha, existe um sumário, tem esse jogo que serve pra isso, pra isso, pra isso, funciona assim, assim, assim. Acho que é essa informação.

Bem, não é tão simples. As crianças que moram no abrigo, essas são mais difíceis. As que já saíram do abrigo, a gente até tem um contato maior, mas as crianças do abrigo é uma série de situações. Então não tem tanta essa presença aqui. São crianças que às vezes vêm sem comer, porque não deu tempo. Ela ficou na fila para comer, não deu tempo, ela veio assim mesmo. Ou ela dividiu o lanche dela com outro colega, porque não ia dar tempo. Foi para a fila de tomar banho, não deu tempo de tomar banho, ela vem suja. Então tem um bocado de fatores, não é uma relação tão fácil. Fora o número que trocam de telefone direto, o número que está na secretaria não existe, a gente nunca vê o pai daquela criança. Eu tento resolver o que eu posso dentro da sala de aula, porque eu não espero que os pais vão me ajudar em atividades para casa. Eu não mando tarefa para casa, eu faço na sala. Porque na sala eu estou vendo, eu estou acompanhando, a criança está tirando a dúvida. Raramente eu mando tarefa para casa. E quando eu mando, é a leitura. Aí a leitura vai, aí o pai não pôde ensinar, a irmã não pôde ajudar, o pai não sabe o português, não tem como ensinar.

como eu estou em Boa Vista agora, eu gostei do uso dos tablets ne, pena que a gente está em manutenção. Mas é interessante os joguinhos que tem lá de português e de matemática, só que são só dois, poderiam ter mais. Porque tem crianças que avançam muito rápido, tem outras que não. Então, para essas crianças que avançam, elas não deveriam ficar repetindo a mesma coisa, porque elas já sabem, deveria ter outros tipos de jogos. E para os que ainda estão na fase inicial, eles poderiam repetir então o tablet eu acho que é uma proposta que já existe, que é legal, que deve ter, eles devem, essa parte da manutenção deve ser resolvida, né? Porque os equipamentos já tem. Então, o que eu acho que é a parte mais difícil que

no outro estado que eu trabalhava não tinha, né? Então, essa parte já tem, é só a parte de formatação, organização e segui.

APÊNDICE F - ENTREVISTA PROFESSOR - E1P6

Bom, a experiência é totalmente nova, né? O trabalho, já trabalhei com alunos, já do primeiro até o quinto ano, mas nunca estrangeiros e essa é a primeira vez. Aí a gente tem que apreciar que a metodologia da gente sofre um certo impacto né, porque a gente tem que fazer uma certa adaptação, a gente vai buscando as tecnologias. Muitas palavras que eles falam, eu tenho que buscar o Google Tradutor né e aí a gente consegue aplicar a metodologia que a gente tem né.

Eu gosto muito dos jogos lúdicos, né? Eu gosto muito de trabalhar o lúdico com os alunos. Acredito que a experiência deles, a questão do aprendizado é bem mais aprimorado quando a gente trabalha dessa do que só o livro didático, do que só o texto no quadro. Então eu gosto de trabalhar bastante com jogos com eles. Quebra-cabeça, montar palavras, recorte, colagem.

Bom, a gente começou a usar o tablet, que é disponibilizado pela Prefeitura. Mas não sei o que aconteceu, eu nunca tive acesso à minha turma, nunca foi cadastrada né... então a gente sempre viu o tablet um momento de lazer para eles. Eu mostrava para eles como é que eles poderiam usar certos recursos, tipo o YouTube tendo a ciência de que nem tudo a gente pode assistir e tal. Então eu não tive ainda a experiência de trabalhar com eles usando a tecnologia de forma bem mais aprimorada... Eu não tive essa oportunidade.

Pois é, seria algo bem positivo se eu tivesse tido a oportunidade de ter trabalhado com eles, porque dentro do próprio Tablet, eles têm jogos lá como Trilha da Alfabetização. Então se eu pudesse ter trabalhado com eles de uma forma mais, vamos dizer assim, algo aprimorado, algo como eu queria. Várias vezes eu pedi para que a minha turma fosse cadastrada por conta disso. Então a tecnologia com eles não foi bem trabalhada como eu queria.

Bom, a tecnologia é bem facilitada pra todo o público aí acaba que tem a mudança do idioma né, então isso ajuda, ajuda bastante. A questão da gente poder trabalhar a tecnologia com a mudança de idiomas isso facilita bastante eles compreenderem a forma como é empregada a tecnologia, né? A questão do idioma facilita para eles, né?

Assim as formações é bem importante, o professor, ele sempre tem que estar, eu não digo se reciclando, eu não falo essa palavra reciclar mas o professor tem que estar sempre com a mente aberta, né? Ele não tem que ensinar somente o alfabeto e

começar da letra A até a letra Z... Então o professor tem que estar com a mente aberta procurando como é que vai se adaptar melhor. Então hoje vendo a realidade dos imigrantes trabalhando diretamente com eles a gente vê que é bem diferente de trabalhar com os brasileiros. A gente tipo quer seguir uma regra com os brasileiros e às vezes funciona já com os estrangeiros não por conta dessa dificuldade do idioma deles a fala, o entendimento deles. Então a gente tem que sempre dar para essa adaptação como eu falei no começo da minha fala. A gente tem que sempre estar se readaptando, readaptando a nossa metodologia para que possa cada vez mais surgir efeito, como eu vejo que eles têm que surgir efeito. São quase cinco meses com eles, mas eu vejo que alguns já compreendem as palavras em português, eu corrijo algumas palavras que eles falam no espanhol, eu passo para o português e peço para eles, oh, vocês estão no Brasil, aquela palavra no Brasil aqui é outra. Então isso é legal para o professor, então passar sempre por essa formação, essa adaptação.

A gente pode dizer assim que a gente tem a participação de 30% da família. Aqueles alunos que a gente mais queria a participação dos pais são os faltosos eles não vêm as reuniões, não participam. Mas os alunos que sempre estão buscando diferença e tal, buscando realmente aprender esse a gente tem a participação dos pais. A gente não tem participação dos pais 100% infelizmente.

Eu busquei trabalhar com eles muito a questão da leitura e compreensão das palavras no portuguesa eu acho que isso vale bastante, principalmente por se uma turma de matrículas excepcional, que são alunos que chegam já quase agora no final do ano letivo, e outros já saíram passaram apenas duas aulas comigo e já foram embora. Então toda aula eu faço palavras, coloco palavras no quadro, ou trago palavras impressas e peço para eles, estarem conhecido, né? Se adaptando a essas novas palavras.

APÊNDICE G - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E1C1

Então, eu não trabalho com formação, né? Vem da, é externa, vem da Secretaria da Educação aqui de Boa Vista e o, é, eu estou na coordenação há quatro meses.

Então, é, o apoio, na verdade, como é muito novo, é, né, a gente está recebendo, na verdade é o segundo ano que a escola, eu posso falar porque eu trabalhava, eu era professora daqui, né, dessa escola. Por conta que é algo novo, mas assim, todos as as fragilidades, né, as dificuldades que a gente tem, a gente tá buscando ajuda, ajuda. O que nós fazemos aqui é acolher muito bem, né, eles, acolher, né, ajudar de de de todas as formas, né, entender a a parte da das faltas e das justificativas. A gente aqui na parte da coordenação e dos professores, o que a gente tem feito com esses alunos, mesmo, é trabalhar muito a parte social, trabalhar muito a parte efetiva, né, afetiva no caso. E, e dar muito, assim muito acolhimento para eles.

Sim, é, tem um cronograma, né, que a SMEC envia. É, são, é uma vez por mês, os professores têm que ir, né, no caso é uma formação para eles. E lá eles são orientados na melhor forma como usar o tablet. No caso que somos os primeiros anos, eles têm esse projeto que são os tablets, a tabuada, né? Um um um recurso que é muito bom, que as crianças gostam muito disso, né, de tecnologia, ainda mais quando recebem em mãos o próprio tablet para brincar e aprender, né? Isso aí é muito bom por parte.

Isso, são os jogos. São dois joguinhos que os primeiros anos eles usam, que é o da tabuada e um joguinho da Ilha do Alfabeto.

É, o Warao, a gente tem indígena. Assim, eh, quando a gente usa o recurso, as crianças não têm muita dificuldade, porque isso aí qualquer criança pega hoje um celular, ele já sabe manusear e e assim, por conta da língua, né, isso aí não tem nenhuma dificuldade, não. Eles entendem bem.

Isso. Assim, a formação, né, é, como eu falei, é uma vez ao mês, né, para os professores, que vem da secretaria, no caso em outra escola, em outro horário também. E é, nós aqui da coordenação, a gente também tem uma reunião por mês, que os professores vêm também e a gente explora mais, eh, as demandas da, da, né, do dia a dia, da rotina, e as ações também pedagógicas que a gente fala bastante com os professores.

Sim, sim, com certeza. Assim, eu estou na coordenação agora, mas assim, eu sou professora, né? E assim, eh, a pandemia, até hoje tem repercutido, né? Não tem como não dizer. As crianças dos terceiros anos, quartos anos, elas, né, o aprendizado delas, delas são, é bem diferente do que do, né, do ano quando não tinha pandemia, né? Elas aprendiam mais, eh, mais rápido, né? Elas vinham com mais vontade de aprender. E, assim, a pandemia realmente trouxe muita defasagem por conta da aprendizagem, por ter ficado em casa, né? Por conta, embora alguns pais, eles, eh, fizeram de tudo para as crianças continuarem estudando em casa, mas não foram todos. E a gente sabe também, por conta dos recursos, da tecnologia, do celular, tem algumas famílias que não têm. Ou se tem, a internet aqui em Boa Vista aqui não, não facilitou muito para que esse aprendizado fosse continuado na época da pandemia. E aí isso aí causou realmente uma, né, uma defasagem na aprendizagem das crianças.

Bom, as tecnologias que vêm lá da SMEC são muito boas, muito boas assim, estão de parabéns mesmo. Se tem uma coisa que a gente pode aplaudir mesmo é esses recursos que vêm da da secretaria. Além dos tablets, nós temos também, eh, eh, um laboratório magnífico que eles, que eles, eh, né, cada escola tem, um laboratório muito bom também, um recurso muito, muito viável, muito bom para colaborar também com a aprendizagem das crianças. Entre outros também, nós temos o Matatalab, que é um, uma robótica. As crianças brincam também na sala de aula, também são turminhas de segundos anos e eles aprendem também a, a, eh, a fazer programação, né, do próprio robzinho e é muito bom, muito bom mesmo.

Assim, a, a nossa fragilidade hoje em dia, eh, com os alunos imigrantes é o entre e sai deles na nossa escola, porque eles são muito interiorizados, né? Que que é? Eles vão para outro estado. E assim, às vezes eles são matriculados em uma semana e eles, né, na semana. E aí eles começam uma rotina escolar e de repente eles vão embora, né? E aquela vaga, abre-se aquela vaga e entra outra criança também que começa tudo do zero. Então assim, para ter, é essa a fragilidade da nossa escola. Tanto para a criança, né, ter uma rotina escolar, embora a gente saiba que a prioridade deles é uma estabilidade, né? Se eles não estão vendo um futuro melhor em outro estado, então eles têm que ir mesmo, né? A gente não, não tem que estar, né, eh, eh, nem colocando, né, nenhum empecilho, não, porque eles realmente estão numa, numa, numa situação muito, muito difícil, muito difícil. Essas crianças moram em abrigo, né? E, e são, já são o quê? 70% da, dos alunos aqui na nossa escola é imigrante, né? São da, da Venezuela. E aí a gente, eh, tem essa defasagem mesmo

por conta que eles, a família tá buscando uma melhoria para eles, eles estão morando em rua, estão morando, né, em lonas na, na rodoviária. E eles dormem com a farda da escola, né? Acordam, já vêm pra escola. Então, o tempo que eles estão aqui, eles estão super bem acolhidos, mas a gente sabe que é por pouco tempo. Teve muito entre e sai de alunos, né? E assim, a rotina acaba quebrando da criança. A gente vê que ele começa a, né, a avançar, a evoluir, a aprender, e aí ele vai embora e entra uma outra criança que vai ter que começar tudo do zero, até ao pegar num lápis, sabe? E aí é uma fragilidade assim, bem delicada que a nossa escola tem passado.

APÊNDICE H - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E1C2

Eu atuo como coordenadora, iniciei esse ano, esse é o meu primeiro ano como coordenadora pedagógica, iniciei agora no início de março.

Esse projeto que eu te falei ainda agora, do Laços Educativo, justamente ele iniciou ano passado. Eu já acompanhava dele desde o ano passado, mesmo sendo professora regular de sala de aula, né? Que aí a gente faz o acompanhamento desses alunos. A gente recebe três estagiários, né? Três alunos lá de Letras, de Pedagogia e de Artes, né? E aí eles fazem esse processo de socialização, de acolhimento e também ajuda no processo de alfabetização desses alunos, né? Que são o público migrantes.

Esse projeto veio da, é uma parceria da UNICEF, da Pirlampos, juntamente com a Universidade Federal, que é com os estagiários, são os bolsistas e com a Secretaria de Educação. É uma parceria dos quatro.

Isso. A gente não faz uma formação específica somente para tratar de questões, né, dos alunos migrantes. É uma formação geral, que é voltada mesmo pra parte de alfabetização, de letramento, de intervenções, de resultados. As formações são voltadas para o geral, não sobre a questão mesmo do público. Esse ano a gente tem tido palestras justamente com um representante da UNICEF, do governo federal, que ele tem trazido assim, palestras mais voltadas para esse sentido mesmo dos professores nos encontros pedagógicos, de alfabetização, letramento e essa acolhida no geral.

Os primeiros anos, eles têm o programa do Ilhas do Saber, né? Que é onde tem a Ilha do Alfabeto e a Tabuada, que é Fazendo a Tabuada, que os alunos fazem justamente o uso do tablet, né? Diretamente com o tablet, cada um com o tablet, que tem todos, é um joguinho que eles vão seguindo as etapas, voltadas mais pra isso, matemática e português, nessas duas temáticas, né? Já do segundo ao quinto ano, é uma coisa mais, é, metodologia do professor. A gente tem os tablets maiores, a gente tem os Chromebooks também, que a gente tem disponível para dentro do planejamento, se achar necessário, trabalhar com pesquisa, algum jogo, alguma coisa, eles estarem usando, né? O quinto ano, como ele está esse ano muito focado no SAEB, elas usam uma vez por semana também os tablets, né? Fazendo jogos, dinâmicas de quiz com eles, de pergunta e resposta. Entendeu? Mas assim, no

primeiro ano, eles têm já um programa exato para eles seguirem, né? Voltado justamente para a alfabetização.

Veio do Ensino Estruturado, faz parte que ele é do programa IAB ele é um complemento que já vem com eles.

Não. Um projeto específico voltado para isso, não. Eles agregam dentro do que já é feito. Nas temáticas gerais. É, não tem um projeto específico para trabalhar sobre isso não. É dentro das temáticas.

Conseguem. Eles têm a tecnologia, né? Tanto faz qualquer um dos idiomas, para eles é uma maior facilidade. Hoje em dia, para a criança, né? Eles estão mais envolvidos nessa parte tecnológica do que os próprios adultos, né? Então eles não sentem muita dificuldade nessa questão.

Logo no início, como eles já, é um programa do Ilhas do Alfabeto, da fazer a tabuada, já é um programa que já está aqui desde 2013, então os professores no início receberam. Agora eles já têm, né, os costumes de estar usando. Tá? Mas assim, durante as formações que tem uma vez por mês, do programa também do, do Max, eles também estão dando justamente orientações sobre o uso dessas tecnologias, dando sugestões de jogos, de quiz, de aplicativos que eles podem estar usando. Então assim, nas formações, eles batem muito nessa tecla, os professores estão tendo esse suporte. Até porque eles têm a plataforma também do Plurall, do Max, que eles podem estar acessando e criando jogos, questões, né, tudo online. Então, assim, há essa parte de sugestão e de incentivo ao professor estar usando essas metodologias. E aí na escola, a gente tem tanto o Chromebook como os tablets para estar disponibilizando dentro do que ele necessita.

É, que é justamente isso. Eles têm, né, tanto o Max, quanto o IAB, né, que são dois programas da rede. O IAB é até o segundo ano e o Max do terceiro ao quinto. Então, uma vez por mês, eles têm a formação na secretaria, né? E lá eles dão essas orientações, né? De como eles estarem usando a plataforma, de que forma podem estar criando jogos e criando os quizzes de pergunta, questões, tudo online, sugestões de várias plataformas que eles podem estar usando com os tablets no computador, para estar desenvolvendo essa dinâmica com eles. Então eles trazem essa sugestão para os professores. Mas aí é da metodologia de cada professor. A gente traz, explana, expõe, e aí cada um, né, dentro do seu cronograma é que vai aderindo. O único que é fixo mesmo, que é seguido toda semana, seguido, é o do, da ABI, que é do primeiro ano do Ilhas. Esse daí já faz parte do cronograma deles.

Mas assim, a questão da pandemia foi mais, foi mais a questão do, que muitos alunos aqui da escola, eles não tinham acesso a nenhuma rede, né, para poder estar acessando as atividades. Porque nessa época era mais, né, pelo celular, passar as atividades, envio das atividades. E aqui na escola a gente tem uma realidade, né, de crianças de baixa renda e que muitos não tinham, ou às vezes tinha um, tinha que dividir para vários. Então assim, essa questão tecnológica foi muito difícil de acesso à internet, de acesso ao celular, de acesso para eles estarem dando esse retorno das atividades. Então, foi bem complicado esse período da pandemia por isso.

Na época, eles só, eles mandavam links de cursos online para a gente estar fazendo, né? Pra gente estar usando, aprender a usar o Canva, o Forms, o Classroom, para estar usando assim, suportes, né, às salas de aula virtuais. Eles mandavam links para a gente estar assim, fazendo os cursos para a gente estar, né, se instigando, vendo a melhor forma da gente trabalhar. Mas a questão, eu acho que o que pegou nem foi nem tanto a formação em si, é mais isso mesmo, a questão de que aqui na escola as crianças são de muito baixa renda e aí eles terem acesso à internet, ou acesso até mesmo a um celular para poder acompanhar as atividades era bem difícil.

Não, a gente tem na secretaria. Mensalmente, a gente tem as reuniões. Não é bem uma formação, a gente tem encontros onde são informadas as demandas, as atividades que têm que ser realizadas, né? Dentro da rotina da coordenação, o que for necessário de documentação, disso, não é uma formação em si. É um encontro, né, para repassar essas demandas.

Assim, a gente não tem o suporte adequado que a gente quer, né, nesse momento. A gente tem uma demanda muito grande de alunos que são migrantes, né, mais de 60% da escola. E assim, a gente sente que falta um apoio maior na busca e na acolhida dessas famílias a estarem presentes na escola, na sala de aula. Há uma cobrança externa para essas crianças estarem frequentes, mas há um pouco suporte para a gente que faça isso. Então, assim, realmente eu acho que falta um pouco a mais de apoio nessa questão. Precisa ter um olhar diferente para a nossa escola e para a realidade que a gente enfrenta agora.

APÊNDICE I - ENTREVISTA GESTOR - E1G1

Estou na gestão escolar há seis anos. Passei dois anos como Vice-Gestor. Esse período. Aqui na escola eu tô há dois anos e meio.

Eh, é um desafio, né? É um desafio, principalmente por conta da cultura e do idioma. Mas a gente percebe que, tão logo os imigrantes, eles chegam na escola, pela quantidade de alunos que nós temos, existe uma ajuda mútua. Então, tem uma integração que a gente considera até bem rápida. Dentro de 30 dias aí, as crianças já estão integradas. E aí a gente vê os brasileiros falando espanhol, o espanhol arranhando ali a língua portuguesa e vai nesse sentido.

Diretamente, a gente não tá conectado à internet, no sentido dos aplicativos estarem diretos, ligados. Mas com o primeiro e segundo ano, a gente usa os tablets, né? Aonde nós temos os aplicativos aí que são ilhas, né? E, e o outro é Tabuada na Fazenda. Então, um é língua portuguesa e o outro é voltado para matemática, aonde eles, eh, identificam a aprendizagem da criança. E aí, ao final de cada semana, a gente faz a sincronização, aonde esses dados são enviados para análise.

Olha, agora de cabeça não, não me vem nenhum projeto, mas nós temos projetos que são ligados a isso.

Olha, eu, eu diria que o grande desafio é o idioma, né? Essa parte já que tá voltada à tecnologia, os professores, eles conseguem se conectar bem rápido. E as crianças aprendem com uma facilidade enorme.

Olha, a, a Secretaria, ela sempre tá, eh, trazendo curso para que a gente faça, sempre é apresentado novos programas, novas tecnologias. Agora mesmo, a gente tá com um novo aí, que é o quê? Eh, antes a gente trabalhava só com um tipo de, de livro, vamos dizer assim, só uma editora, e hoje a gente está trabalhando com duas. Então, eu tenho livros aí que são do ensino estruturado que a gente chama, que são do Alfa e Beta, né? Que é para primeiro e segundos anos, na parte de aprendizagem. E nós estamos vindo agora com livros que são do Max. E o Max, ele tá muito voltado a aplicativos, aonde a gente tem uma série de, de leques e olhar pra gente ver como que tá a aprendizagem dentro da escola. E é tudo através de lançamentos que os professores vão fazendo, então isso aí tá, vai ajudar bastante.

Olha, nós, nós, nós sempre participamos e sempre tem palestras voltadas para gestores, então sempre tem essa formação. Eh, nós tivemos uma formação mais completa, eu acredito que foi em 2022, umas completas aonde a gente participou de

um curso que ele foi bem, bem, vamos dizer assim, bem esclarecedor e bem formador em diversas áreas que a gente acaba atuando.

Olha, até certo ponto sim. Ele dá bastante base, a gente tem, tem vários parceiros aí que, que trabalham com a gente voltados para isso. Ó, hoje mesmo, por exemplo, daqui a aproximadamente 10 minutos, a gente vai entrar numa videoconferência agora, que é de um programa que se chama Laços Educativos, aonde tá envolvendo a Universidade Federal, a UNICEF, e ele tá dentro de 11 escolas hoje no município, que são escolas que tem uma quantidade grande de imigrantes.

É, a gente tem bolsistas dentro da escola, aonde eles ajudam nessa parte de alfabetização e eles vão tendo um olhar do que a escola precisa estar fazendo para ir melhorando esse processo.

Olha, eu posso. Aqui na escola, quando eu cheguei no início de 2023, eh, eu encontrei uma escola aonde a comunidade, num geral, ela vinha e trazia muitos problemas que eram externos, de conflitos mesmo entre eles, e eles procuravam resolver dentro da escola. Eh, a gente observou isso e começamos a fazer reuniões com grupos pequenos. Grupos como? Grupos de primeiro ano. Vamos tratar de assuntos que são relacionados ao primeiro ano, mas também a gente vai tratar de assuntos e formas de aprendizagem dentro da escola e como a família pode ajudar. E isso a gente fez, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano, quinto ano. Assim que a gente concluiu, a gente fez uma reunião geral com todo mundo, focando só nessa parte de, eh, vamos dizer assim, harmonia que é necessária entre as famílias, entre o que é a nossa comunidade. E nós percebemos que houve uma diminuição assim, drástica desse tipo de situação. Então, o grande desafio que fica aí depois disso, partindo dessa conversa com as famílias, é conversar com as crianças, né? Para estar também agindo dessa forma dentro da escola. E a gente percebeu assim, grandes mudanças, assim, para um lado positivo, nesse, nesse comportamento, nesse, nesse tipo de acompanhamento. E aí o desafio maior agora é, para a escola. A gente percebe que existe uma entrada e uma saída muito grande de crianças. Então, eh, o ano passado, por exemplo, todas as nossas turmas, exceto os quintos anos, eles começaram o ano, vamos colocar aqui com 25 crianças, e terminaram o ano com 50%, 50% dessas crianças, em todas as turmas, tá? Sendo novas na escola. Quer dizer, houve um processo de transferência e de novas matrículas no decorrer de um ano. E isso para uma escola é muita coisa, né? Eh, envolve muito uma prática de você estar fazendo o acolhimento com quem está

chegando, falando qual é a proposta da escola e é um trabalho que está sendo realizado a todo instante, porque sempre tá tendo matrículas novas.

APÊNDICE J - ENTREVISTA VICE - GESTOR - E1G2

A escola, ela trouxe uma experiência diferente do que a gente já havia vivido em outra escola, porque a gente não tinha um percentual tão grande de estrangeiros, né, de alunos imigrantes. Então aqui é tudo muito novo, é uma cultura nova, é uma forma de estudar diferente, uma forma de pensar diferente, questão comportamental, é tudo um desafio.

Tá. A gente tem um usa a tecnologia que ele é bem... como é que eu posso falar? Ele tem, nós temos muito, porém o uso ainda é considerado pequeno, né? As professoras têm os tablets disponível, têm os Chromebooks disponível, tem um laboratório móvel. Mas devido, justamente, a essa barreira da linguagem, a gente não consegue desenvolver um trabalho maior com as crianças. Mas dentro dos tablets, por exemplo, ele já tem uns aplicativos próprios que é voltado para a alfabetização, que é tudo mais didático, tudo mais voltado pra questão lúdica mesmo das crianças.

Com certeza, porque é um... é um... um que a mais que eles têm para aprender, né? Eles acabam ficando motivados a estudar, porque eles querem usar o tablet. Então não é não é uma questão só brincar, ele vai brincar e vai aprender ao mesmo tempo.

Tem o Ilhas da Leitura. Ilhas da Leitura, que ele já é dentro do tablet, os professores eles trabalham, eles tiram, eh, essa questão do tablet e colocam eles para produzir o que eles veem no tablet.

É a barreira é a linguagem. A barreira é a linguagem, assim, eles... muitos deles, como nós temos quase 70% eh, estrangeiros, muitos deles não têm acesso à tecnologia em casa, então o único contato que eles têm é na escola.

A gente tá tentando fazer mais formações com os professores. Porque assim, a gente tem muitos equipamentos tecnológicos, porém não tem uma pessoa habilitada para fazer o uso dele. Nós temos o laboratório de ciências, por exemplo, que são poucos professores que utilizam. Porque foi um de cada escola que foi participar da formação e ele iria reproduzir na escola, porém a pessoa que fez a formação saiu da escola e a gente fica meio de mãos atadas, né?

Eles trazem, geralmente, formadores de outros estados para fazer formação com os gestores, duas vezes ao ano.

Com certeza, precisa. Porque a gente não consegue suprir a nossa própria necessidade. A gente precisa, principalmente, de professores bilíngues, que dominem

o espanhol, para que a gente consiga ter um diálogo maior com as crianças e fazer fluir o trabalho.

APÊNDICE K - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P1

Bem, tenho um aluno, só, somente um aluno na turma. Ah, a convivência tem sido tranquila, tanto com a professora quanto os alunos também, né? Uma boa relação. Em relação à língua também, a gente teve um pouquinho de dificuldade no início do ano, mas, a, com a convivência, né? A, a questão, a barreira da língua ali da diferença foram sendo resolvida, né? Tanto é também que a criança já consegue ler, foi alfabetizada, né? Na, no, na língua brasileira, português no caso, né?

Ah, jogos, né? Que é são esses manipulados que a gente utiliza. Foi usado mais na, no início, no primeiro e segundo bimestre, né? Para ajudar ali na questão da memorização do alfabeto e tudo mais. E aí já no, e também tem a questão do, do tablet que a gente utiliza, né? Que são os jogos também que eles do Ilha do Alfabeto e Tabuada na Fazenda. Eles utilizam o tablet três vezes na semana.

Não. Sobre nenhum, assim, de autoria da sala mesmo, não teve nenhum projeto desenvolvido, não. Só o que a escola já propõe mesmo, que é a utilização dos tablets, né? E jogos, não. Teve um outro trabalho que eu fiz com eles na sala que foi a sacolinha que eles levam para casa com, é, cadernos e textinho, textos para leitura, né? É, interpretação, leitura e interpretação de textos e palavras e palavras também isoladas. Foi mais também no primeiro e no segundo bimestre, que eu tava reforçando bem a questão da leitura ali.

Foi uma influência positiva em relação da, do, da questão eletrônica. Só, só uso de tablet na sala, né? É, teve um bom retorno com, com o aluno, né? Ele conseguiu, é, conseguiu identificar os fonemas, tudo mais, a ordem alfabética que tem nos jogos que são propostos lá. Teve um bom retorno, um bom, um resultado, no caso, né!

Acho que a dificuldade foi, foi mínima para mim, no caso esse ano, né? Na turma do primeiro ano de 2024. Em relação aos jogos eletrônicos, eh, as barreiras linguísticas, foi tranquilo, não teve muito desafio não. Se eu tivesse mais de um aluno, eu poderia ter feito comparações, mas como eu só tenho um, com ele foi tranquilo.

A avaliação que a gente utiliza é os testes de leitura, né? Os testes do IAB. É por lá que a gente avalia o aprendizado deles, o nível de, de alfabetização.

Ah, as formações que, que a escola dá, mas geralmente, ah, as formações que a gente tem sobre as tecnologias a gente não, não teve, para como utilizar. A gente agora tem um espaço maker, mas é um espaço novo, né? Então, formação para

os professores e a gente também, eh, buscar, eh, se especializar, né? Em áreas referente a isso também.

Participando das, dos plantões pedagógicos, eh, eles também procuram os professores para ver como é que tá o aprendizado da, da criança, inclusive esse, do aluno que eu tenho, que ele é venezuelano, né? Os pais são bem presentes. Eles estão sempre buscando saber como é que tá e ajudando também na, em casa, são bem participativos.

APÊNDICE L - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P2

É, então, é, no início, eu senti muita dificuldade por conta do idioma, praticamente, né? Mas, depois, assim, eu fui tentando, é, eu estudei, na verdade, estudei, não, é, não deixa de ser, estudei, fui no YouTube, né, assisti umas aulas para poder entender mais ou menos o que eles falavam, porque como eles falavam muito rápido, eu não entendia. Aí, nisso, assim, eu fui conseguindo, comecei a assistir série, série, eh, série mexicana, que eles falam muito o espanhol, então eu, eu comecei assim. E hoje eu consigo entender eles, mas assim, eu procuro fazer com que eles, eles falem mesmo no português, eh, para serem alfabetizados no português, porque eles estão, eles estão no Brasil, né? E a nossa língua é essa, então eles têm que aprender. Não que eles têm que deixar a língua deles, né, do país, do idioma do país, mas assim, é sempre puxando pro nosso português, porque isso é que eles vão levar pra vida, né?

É, na rede, nós temos um, nós temos dois, dois aplicativos, que é o, o Ilha do Alfabeto, que o primeiro ano usa, né? E Tabuada na Fazenda, onde são trabalhadas aquelas questões de base mesmo, eh, lá no início, vogais, depois vem, eh, as consoantes, depois palavras, eh, ordem alfabética. Então, assim, ele vai, é como se fosse os níveis, né, de um joguinho para eles. Então, é bem interessante porque é como se eles estivessem jogando e, ao mesmo tempo, eles estão aprendendo. E na tabuada, a mesma coisa. Vem os números, depois eles começam a fazer adições simples, noções, né, de adição e de subtração e vai em nível também, é bem interessante.

É, assim, é, é interessante porque assim, é como se fosse desafios para eles, né? Ao mesmo tempo que eles estão brincando, eles estão aprendendo. Então, assim, o próprio aplicativo em si, ele vai sugerindo, vai sugerindo novos níveis. Para ele atingir o nível seguinte, ele tem que ter uma boa pontuação no nível anterior, então isso força eles a, a ficarem tentando, tentando até conseguir avançar naquela fase. E é bem interessante, por quê? Porque toda criança gosta, né, de tecnologia, de celular, de tablet. É o sonho de quem não tem, o sonho deles é ter um tablet, né? Então, a gente trabalha com o tablet e eles gostam muito.

Eu acho que o maior desafio é a questão da, da conectividade mesmo, internet, essas coisas, porque a gente tem, né, hã, a gente tem os tablets que a gente pode usar, eh, na nossa escola, a gente tem também os Chromebook, só que o primeiro ano usa tablet, né? E a maior dificuldade é essa mesmo, é só a questão de conectividade. Porque essa questão linguística, eh, assim, eles, não sei se já por, por estarem há muito tempo no Brasil, eles não têm a, eles não têm dificuldade em entender os comandos que são passados para eles, né? Nem da, das atividades de sala mesmo, como das atividades nos, nos, nos tablets.

Eu avalio como produtivo, atende às expectativas, né? Porque, é como eu lhe falei, eh, eh, as atividades, elas são propostas por níveis. Então, eles precisam atingir, no caso, são estrelas, né? Uma estrela, duas estrelas, três estrelas. Para ele, eh, para ele passar para a fase seguinte, ele precisa completar aquelas três estrelas, só assim desbloqueia a fase seguinte. Se ele não completa as três estrelas, então ele não vai sair daquela fase. E isso força eles o quê? A ficarem tentando, tentando, tentando até conseguir e passar para a próxima.

Assim, na pandemia, eh, eu acredito que não houve avanço, principalmente para os alunos, os alunos imigrantes. Por quê? Porque a, a metodologia usada na época era mandar atividades por fotos. E a maioria das atividades, a gente via que não era, não era a, a caligrafia, a letra da própria criança. Às vezes, a família ou alguém, um adulto fazia, ou um irmão mais velho fazia, e a gente via que na verdade não era a criança. Então, assim, no meu ponto de vista, não houve rendimento, a aprendizagem, ela foi bem prejudicada por conta disso.

Eu acho que a formação é isso, é a gente buscar, eh, aprender, na verdade, a como manusear esses, esses equipamentos, né? Porque eles, eles pegam e rapidinho eles conseguem desenrolar, mas a gente, eu falo a gente, assim, porque enquanto adulto, às vezes, a gente tem um certo medo, né, de, ah, eu vou ver aqui. Ai, se eu for aqui, não vai dar certo, se eu for ali, não vai dar certo. Então, eles não têm esse medo, eles pegam e eles vão tentando, vão tentando e a gente, não, a gente fica meio que travada assim, por conta do medo do novo, que tudo que é novo dá medo, né?

Eh, em relação às famílias, assim, eu vou falar eh, por essa turminha que eu tenho hoje, né? Eu tenho, dos quatro eh, imigrantes que eu tenho, um, só tem um que não é alfabetizado. E, assim, a questão da família mesmo, da participação da família. Eu não conheço, a gente tá praticamente já no último bimestre, eu não conheço os

pais, conheci, conheci há poucos dias, né, a mãe de um e de outra. Mas, assim, eu não tenho esse contato direto. Eh, porque, na verdade, a ajuda da família nesse processo de alfabetização é importantíssima, é assim, essencial. A gente percebe, é nítido quando a criança, ela tem o acompanhamento da família em casa. Porque, assim, as minhas atividades que eu, que eu passo para eles, atividade de casa, são atividades que eles conseguem fazer sozinhos, não precisa de um adulto. O adulto só tem que te chamar, né, e dizer, fez a sua atividade, não fez atividade, é só isso. Então, assim, quando não tem esse adulto para cobrar, a criança, ela, ela deixa, né? Mas quando o adulto, ele vai, e aí, você já fez sua atividade? Tem atividade? Não, não tem. Tem. Todo dia tem atividade. E tem aqueles alunos que eles conseguem despertar sem mesmo a, a, sem a atenção da família, ele mesmo por si só, ele aprende, né? Aquele senso de responsabilidade, isso é justamente o que eu trabalho neles, esse senso de responsabilidade. Eles sozinhos conseguem fazer. E eu acredito, assim, esse aluno que, que tem essa deficiência, né, questão da, da alfabetização, é justamente pela falta dessa parceria família-escola.

Assim, na verdade, em relação ao uso das tecnologias na alfabetização, é um, é um campo, assim, muito aberto, né? É um campo muito solícito para a gente, enquanto professor, porque existe muitas possibilidades. Eh, por exemplo, aquelas produções, ó. Eu falo para eles, eu coloco para eles o que que eu quero que eles pesquisem e aí eles vão lá e pesquisam e aí eles começam a produzir a partir da, da minha orientação, mas o mérito é todo deles. Então, assim, quando a gente aguça isso neles, neles, o uso da tecnologia, a gente mostra, né? Porque tem os pontos bons e os pontos ruins. Se a gente sempre enfatizando essa, a parte boa de, de, de existir a tecnologia e a gente ter essa possibilidade de, de fazer uso, eh, é muito bom, é bem gratificante. A gente vê assim, um retorno na aprendizagem bem significativo.

APÊNDICE M - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P3

Sim, é uma experiência nova, né? É muito difícil pra gente, porque assim, quando chegou na escola, a gente não tinha ainda essa prática com eles. Mas como é uma prática nova, é uma experiência nova e que a gente está assim, eh, eh, gostando muito, né, de aprender. Por quê? Porque a gente ensina e aprende com eles.

Olha, é muito bem-vindo essa, essa prática, porque essas tecnologias facilitam muito a vida da gente, né? E hoje em dia a gente sabe que é assim, tudo envolve, né, a tecnologia, e que a gente tem que estar sempre se renovando com isso. Então, é, é, trabalhar com isso é inovação. E é assim, muito prazeroso, por quê? Porque a gente, além de, de sair dessa, eh, eh, dessa teoria, né, da teórica, tudo, a gente tá praticando com eles, né? Então é uma renovação muito grande pra gente, muito bom.

A gente trabalha com os tablets na escola, né, que é uma inovação muito grande. As crianças gostam muito, que inclusive ajuda demais na alfabetização. Porque nós temos a Ilha da Fazenda, né? Que é, eh, que trabalha o português em si, começa nas letras cursivas, eh, eh, em todas as letrinhas que vão passando o dedinho, tudo. Então ali é uma prática muito boa pra eles aprenderem começando do alfabeto. Aí depois vem jogos que vai praticar os jogos, eh, eh, em ordem alfabética, então vem todo um, um, uma dinâmica até eles chegarem na leitura em si, né? E assim, é através da tecnologia, que é através do tablet, né? Que a gente trabalha isso aí.

Vem ajudando muito. E assim, a gente sempre tá pesquisando da forma, né, como eles, eh, trabalham, né? Eh, como eles chegaram aqui, a gente faz uma ponte de como eles chegaram, a aprendizagem deles lá. Então tudo isso vai renovando. E a gente procura no máximo trabalhar, eh, eles, para que não saia da cultura totalmente assim de uma hora para outra. Porque eles chegam num país assim, diferente, com coisas diferente. Então a gente procura sempre fazer isso aí, né? E aos poucos trabalhando, para que eles consigam ir aprendendo devagar, tendo esse conhecimento, para que a gente possa estar colocando a nossa cultura, eh, eh, juntamente com a deles, né? Mas para que eles não percam também isso aí.

É difícil, são desafios que a gente vai conseguindo, vai, eh, debatendo. A gente tem reuniões que, que sempre é colocado, né, essas nossas dificuldades na própria

escola. E aí a gente sempre vai debatendo isso aí, tirando as dúvidas, né? Que vem, é um desafio muito grande pra gente, tanto pra gente quanto pra criança. As famílias vêm na escola, né, procurando ajuda também, que eles não sabem, eh, como ajudar a própria criança já na nossa cultura. Então é assim, um desafio muito grande.

A avaliação a gente faz conforme toda a turma, né? Só que assim, quando a gente faz um diagnóstico com essa criança, que a gente vê que ela não consegue acompanhar a turma, porque nós temos o conteúdo, né, para trabalhar, então a gente faz atividade diferenciada, até ela poder chegar no nível em que as outras crianças estão, né? E é como eu te disse, a gente chama os pais, a gente trabalha com a coordenação, com a gestão, a gente faz reunião, até chegar nisso aí, nessa aprendizagem das crianças.

Gente, muito difícil isso aí, né? Porque não só impactou com eles, quanto com a gente, professores, né? Porque além da gente ter trabalhado todas as tecnologias, com vídeo, mandando pra casa, trabalhos, as atividades, tudo isso a gente trabalhou durante esses dois anos. Mas, eh, a gente via que, mesmo com esse trabalho todo que nós tivemos, a criança chegou assim como se não soubesse quase nada. Por quê? Pela dificuldade que os pais têm em explicar, em não ter a pedagogia, né, em si, para ensinar as crianças. Então, é muito difícil. Esses dois anos, eu acho que foi dois anos perdido na aprendizagem dessas crianças.

É porque a gente sempre tá tendo reuniões, né. cursos agora também, que inclusive agora esse ano já que nós tivemos a semana pedagógica, eh, da SMEC, é inclusive para falar sobre isso, né? Que a gente vai ter uma formação continuada, exatamente, que eu acho que porque tá muito grande, né, a procura e nós temos muitos, né, imigrantes na, eh, aqui no nosso estado, por, por ser próximo, né, a Venezuela daqui. Então, a gente vai ter essa formação continuada e sempre que pode, a gente tá estudando sobre isso, né, buscando mais conhecimentos, pra gente se aprimorar mais e poder ajudar as crianças, né?

Nós temos, eh, as famílias. Como nós temos dos imigrantes, nós temos dos brasileiros também. Tem aqueles que buscam, que se envolvem, né, que vêm atrás mesmo, que tá com dificuldade, não sabe como trabalhar com a criança, eh, eh, devido às diferenças, né? Mas nós temos também aqueles que não procuram, que é muito difícil, que a gente tem que, que se virar aí, eh, pra tá ensinando essas crianças, pra tá buscando novos conhecimento, pra tentar, eh, ver se essa criança se

desenvolve, né, na aprendizagem. E aí é muito difícil. Mas assim, mas é muito bom quando a família e escola se unem, que aí a aprendizagem é, é muito significativa.

Eh, olha, eu acho muito importante que nós temos aqui na escola, eh, particular meu, né, e que pra mim, eu posso falar pra qualquer pessoa, é sobre o Compasso. É um livro que nós temos que fala sobre, eh, as emoções, que fala sobre a raiva, que fala sobre o sentimento, a alegria, tudo. E assim, eh, eh, que a gente desenvolve na sala de aula. Eu acho esse livro do Compasso muito importante, entendeu? Que fala sobre do emocional. Então, isso faz com que as crianças se juntem, se envolvam, entendeu? E faz, facilita muito essa, eh, eh, essa união entre as crianças, né, que não são, né, imigrantes, com os que estão aqui, né? Então é um envolvimento muito grande. E eu, particularmente, eu gosto muito desse livro no primeiro ano, entendeu?

APÊNDICE N - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P4

A experiência tem sido muito rica, né? A gente se depara com várias culturas, com a cultura venezuelana, se depara com várias, eh, crianças, assim, de diversas eh, personalidades. Então, tem sido muito rica e muito proveitosa também, né? Para o nosso, para o nosso próprio crescimento. Então, nós nos deparamos com assim como os brasileiros, venezuelanos de diversas personalidades, como já falei, né? Tem aqueles venezuelanos que são mais quietinhos, outros são mais agitados, mais interativos. E é assim.

Olha, a gente usa mais voltado para a língua portuguesa, né? E a gente tem usado muito o tablet, eh, com trabalhando o princípio fonético, dos fonemas das palavras, né? Que fica mais fácil tanto para eles quanto para os brasileiros, trabalhando a palavra a partir do som, né? Então, só que tudo mais voltado para a língua portuguesa. E aí, conforme a gente vai trabalhando, eles vão aprendendo a ler e a escrever na língua portuguesa também.

Tablet. Tablet, que tem aqui na escola, né, da rede municipal, é um dos exemplos que a gente usa essa tecnologia, né? Que tem lá no tablet, tem os dois jogos, né, o Ilhas do Alfabeto e a Tabuada da Fazenda, onde é trabalhado com a tecnologia. Também a gente já desenvolveu o projeto, né, do sussurrofone, que trabalha também os sons, né, que não deixa de ser uma tecnologia. O sussurrofone usado dentro da sala, onde eles utilizam na hora da leitura, principalmente na hora do, das palavras soltas e frases. E é uma tecnologia que a gente vem usando também desde o início do ano.

Influência de forma positiva, né? Como eu falei, trabalhando a partir do som dos fonemas, eles sentem mais facilidade, né, para tá aprendendo a ler e a escrever aqui na língua portuguesa, na nossa língua.

Olha, tem muitos desafios. Deixa eu citar um desafio, é eles não entenderem, né, de princípio, a nossa língua, principalmente aqueles que chegam recentemente, né? Tem aqueles que já estão habituados. Tem muitos até que pelo tempo que já estão aqui em Roraima, eles já até falam mesmo o português fluentemente. Só que aqueles que chegam recentemente, têm mais dificuldade, né, de tá entendendo, né, o vocabulário, e de tá desenvolvendo essas atividades. Mas aí com o tempo, eles vão conseguindo entender e conseguindo se adaptar a toda a questão da alfabetização.

A gente avalia através da participação, do desenvolvimento, né? Conforme ele vai aprendendo, a gente vai observando o que que ele tá aprendendo, o que que ele tá deixando de aprender, aplica testes também, né? Faz anotações. Todo dia a gente pega a leitura, faz as anotações do que que ele tá avançando, o que que ele tem a dificuldade, para tá trabalhando em cima, né? Das dificuldades. E aí conseguir um bom trabalho.

Olha, impactou de forma negativa, né? Devido ao período que eles ficaram em casa, naquelas, daquele tempo lá, na primeiro, principalmente das primeiras turmas, né, que começaram a estudar depois do COVID. Essa turma de agora nem tanto, né? Essa turma não teve muito impacto, porque eles já vieram já, estudaram no ano passado, já desde o período, os primeiros. Então, eles não tiveram tanto impacto. Tiveram mais aquelas turmas que vieram pós-pandemia, né? Devido ao período que eles ficaram em casa, não tiveram tanta assistência nas atividades, né? Alguns pais davam essa assistência, só que outros pais não davam essa assistência. A gente trabalhava de forma online, né, mas não é a mesma coisa de tá trabalhando presencial.

Seria interessante uma formação voltada diretamente para esses alunos, né? Se a gente tivesse uma formação específica, né? Por exemplo, a respeito da língua vernácula, né, deles, seria bem interessante uma formação dessa específica, porque a gente recebe formações gerais, né? Formações que tratam de maneira geral, tanto os brasileiros quanto os venezuelanos.

Olha, o envolvimento das famílias é bem tímido. Algumas famílias participam, vêm à escola, né, interagem com a comunidade escolar, mas a maioria das famílias o envolvimento é bem tímido, né? A gente chama, tem as reuniões bimestrais, tem as reuniões, a gente chama, principalmente aqueles que necessitam da presença dos pais, só que muitas das vezes eles não vêm, né? Então é bem tímido.

Olha, a respeito da tecnologia, nós temos também, né, assim, a sala Maker, que foi inaugurada ainda esse ano, e é uma sala muito educativa, voltada para a questão das ciências, né? Onde lá tem computadores, tem tablets, tem, tem a tela onde nós passamos vídeos, né? E tudo relacionado com a educação. E o aluno pode fazer pesquisas, tem também lá o, o carrinho das ciências, né? Onde lá tem vários materiais de esqueleto, tem, tem o esqueleto, tem sobre o, o dentista lá, que a gente tem uma boca bem grande lá, quando vai trabalhar a higiene, tem a respeito lá do corpo humano, do sistema solar, até o relógio do sol. Tem lá todo o material pronto,

adequado para trabalhar com as crianças, né? Então essa sala Maker, aí, ela é muito importante, muito utilizada, né? E tem tudo a ver com essa questão da tecnologia, né? Tá lá os tablets, onde eles fazem pesquisa, né? Aprendem bastante, interação, eles adoram essa sala Maker. Tem um ambiente assim, que é todo diferenciado. Tem umas luzes azuis, né, que dá um clima assim bem diferenciado, que a criança ama, aquele clima ali da sala Maker, né? E aí, como eles gostam do ambiente, isso facilita bastante para que eles venham a aprender, né, através dessas tecnologias, de tudo que é relacionado com o mundo científico.

APÊNDICE O - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P5

É uma experiência nova, né? E a cada dia mais a gente tem aprendido. Porque eles são crianças que vêm de um outro país, que vão aprendendo aos poucos, né, o português. E assim a gente vai desenvolvendo as atividades com eles conforme eles vão pegando o ritmo. Mas eles são muito ágeis e vão logo se adaptando à aula.

Sim, eh, conforme o plano, o plano é feito de aula, né? E se nós temos que utilizar computadores, eh, tablets e data show, é o que mais a gente usa, e televisões. No caso, em aula de arte, né? Geralmente a gente utiliza mesmo muito para passar e fazer a nossa aula, conforme a aula.

Para manuais, como na aula de arte, a gente utiliza muito pincéis, tinta, tesoura, eh, e é bem mais prático, né? Mas assim, a gente integra junto a um filme, digamos, para eles fazerem uma releitura. Eles vão assistir e transpassar para o papel o que eles viram, o que eles aprenderam naquela aula.

Nos tivemos aqui, eh, por exemplo, no semestre passado, eh, nós de Arte trabalhamos com, eh, cantigas de roda com as crianças. E foi muito importante, porque a gente utilizou muito a tecnologia, justamente. Eh, o som, eh, data show, computador, para mostrar para eles as danças, as cantigas como eram antigamente, e para depois eles fazerem pra gente como seriam hoje, entendeu? Foi muito importante trabalhar a tecnologia nessa época aí da dança de cantiga de roda. Foi no primeiro semestre.

Fica bem mais fácil. Porque eles assistindo um vídeo, eles compreendem mais o que que você vai o que que ele vai ter que fazer na hora da aula ali. De expor a aula dele. É bem mais fácil para ele compreender.

Eu acho que dificuldade eu não, não achei muita dificuldade, não. Porque, ficou até mais fácil para eles compreenderem a aula, entendeu? Não achei mais, não achei dificuldade, não.

A gente já trabalha, né? Os tablets, já trabalhamos com o uso dessas tecnologias, assim. É aprimorar mais. Aprimoramento. Porque trabalhar nós já trabalhamos com elas na sala de aula. A internet não colabora, entendeu? É a falta da internet. Impactou mesmo. Porque nem todos têm, entendeu? Aí impactou e impacta até hoje, né? Por exemplo, se a gente faz uma atividade, eles não têm quase como pesquisar, como trabalhar, como fazer aquela atividade. Muitos pais não têm a internet, entendeu? Aí isso dificulta, dificulta um pouco.

Aqui na escola, eles são bem participantes, entendeu? E Ah, tem um encontro pedagógico da escola, onde eles vêm e participam para ver como que tá a situação dos seus filhos, como que eles estão se desenvolvendo. Eh, muitos são bem participativos.

APÊNDICE P - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P6

É um pouco desafiadora, né? Mas a gente flexibiliza todos, né? Todas as habilidades, conteúdos, e a gente alcança nossos, nossos objetivos.

Aqui a gente possui, eu, eu possuo, né, os instrumentos tecnológicos, eu tenho um DataShow, né. Que sempre eu dou minhas aulas. É, e aí eu, eu sempre passo vídeo para eles com em português e espanhol, que a maioria são, são venezuelanos, né. E aí fica bem esclarecido. E minha aula, como é de arte, e tem muita prática, e é bem compreensível para eles.

Eu possuo um DataShow, né. Que aí todo, todo, todas as minhas aulas eu preciso passar um vídeo, é, depois uma história mesmo, oral mesmo, eu falando, é, e explico a atividade, e passo os vídeos, faço, faço dinâmicas. É, eu trabalho as quatro linguagens da arte, né? Que é a música, dança, teatro e artes visuais. Então, tem muita prática. Tem muita prática também, né? Muita, muita socialização na prática.

Nossa listagem de conteúdo, nossa programação de planejamentos, a gente faz pela Secretaria, né? A gente faz um encontro mensal lá, e aí a gente planeja lá. E, geralmente, todos os, todos os planejamentos têm uso da tecnologia, né? A gente usa aqui na escola, a gente tem essa sala maker, que a gente usa as tecnologias daqui, né. Tem bastante, é, tablet. E aí a gente coloca para pesquisar, faz aquele quiz, né, em arte, e eles respondem, meu Deus do céu, pouquíssimos erros, assim, mínimos, mínimos. Eles fazem de tudo, é, parece assim uma competição para acertar, sabe. Usando as tecnologias. E na prática, é criação, né? De, de materiais, jogos didáticos, móveis.

Nossa, é uma, é uma descoberta para eles. É, e a gente vê na, na prática, nos olhos deles, na vivência, na vida deles que contribui. Quando eu chego na escola, às vezes eu não consigo mal bater meu ponto, porque eles vão muito atrás de mim. Como é arte, e eu faço, eu, eu não, não é só a parte teórica que eu faço com ele, eu faço muita coisa, já ganhei até prêmio com eles, com projetos. Aqui tem projeto de coral, que eu faço com eles, tem dança, tem várias apresentações. Eu sempre digo pro gestor, quando tiver uma, um evento na escola, antes a gente começa com uma apresentação.

E aí, dentro dessas quatro linguagens, é, a gente sempre desenvolve, né? E eles aprendem muito, eles procuram, eles querem participar e desenvolve muito, aqueles alunos que eram tímidos, eles começam assim, do coral, querem participar

pelo coral, aí depois no coral mesmo a gente já inventa uma coreografia, aí eles se soltam mais, sabe? E aí eu vejo que desenvolve, ajuda muito sim, no aprendizado deles, em todos os sentidos, né? Até no cotidiano deles.

Ainda é com os venezuelanos, né? Que a gente tem que sempre estar voltando, orientando eles como funciona, porque ainda eles não entendem 100% o português, né? Mas aí a gente tá sempre voltando, sempre voltando.

E aí, assim, requer um pouco mais de tempo. Por exemplo, numa aula, se eu fosse traçar um objetivo para uma aula, quando é uma aula que, que trata com a tecnologia em português e que é um aluno novo, aí eu tenho que voltar, e requer um pouco mais de tempo para mim estar ensinando, ajudando esse aluno, né? Com o uso das tecnologias. Mas a gente sempre consegue, a gente nunca desiste, a gente nunca desiste de nada aqui nessa escola.

Eles estão avançando, um avanço. Eles estão avançando. Porque essa escola recebe os imigrantes e a gente consegue alfabetizá-los. Consegue alfabetizar em português. E por isso tem dados, gráficos, com, tem todas as evidências que a gente consegue, é, é, alfabetizá-los.

Foi um momento histórico, né, Essa época da covid foi um momento histórico e refletiu muito, muito, muito na aprendizagem desses meninos. Eu acho que, é, agora, agora que tá assim, tipo, voltando ao normal. Eles estão conseguindo compreender, entender, porque teve alunos que, que ficaram dois anos sem estudar. Tiveram as aulas remotas, mas a gente não sabe, a gente sabe que não é como é presencial, né. E aí teve sim, um impacto grande. Um nível assim um nível de rendimento muito baixo nessa época. Mas a gente tá correndo atrás, tá buscando, mas teve um impacto muito grande.

A necessidade é a, a parte teórica, né. A busca do conhecimento também, no uso das tecnologias, e a parte prática. Muita parte prática também. Que se você deixar, você vai esquecendo também.

Sou professora de artes, né. Não estou à frente da escola, não estou na gestão, na equipe gestora aqui nessa escola, mas aqui nessa escola a gente percebe, observe, e tem evidências disso, que os pais participam muito. Muito, muito, muito. Aqui a gente não consegue fazer reunião no pátio. A equipe, o gestor, a escola não consegue fazer. Tem que ser na quadra, porque acho que a gente tem mais de 800 alunos, são muitos alunos, e os pais são participativos. Diferente lá do Ensino

Fundamental dois, né? Que eu também trabalho numa outra escola. E lá a participação é mínima. É pouca.

Eles, eles gostam muito. Aqui tem o, a aula de tablet deles, eles fazem, meu Deus do céu. A gente só entrega, antes, quando o tablet é igual a esse aqui. Antes, quando a gente chegava, a gente tinha que ligar tablet por tablet. E agora não. A gente entrega o tablet desligado. Eles ligam, eles fazem o uso, eles fazem pesquisa, eles fazem jogo, eles fazem tudo. E ainda fecham e desligam. Desligam. Eles estão bem, tão, tão avançando. Tão, tão ótimos.

APÊNDICE Q - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P7

Bem, no começo foi bem mais complicado. Hoje os meninos hoje já estão mais adaptados à nossa realidade, né?

Agora, quando eu pego crianças menores que vêm para cá, já é mais complicado até a comunicação, porque os pequenos já não entendem como os grandes já entendem, né?

Primeiro ano, né?, os do primeiro ano até que eles compreendem bem mais. A dificuldade maior que eu tenho mesmo, particularmente, é com os meninos do segundo e primeiro período.

Que aí eles não entendem tanto, mas primeiro e segundo ano, tranquilo, eles já entendem bastante.

A nossa é mais sem... Raramente a gente usa tecnologia, mais quando é início de conteúdo, que a gente precisa mostrar algum vídeo, mostrar algum conceito, aí a gente leva a TV.

Mas senão a parte é direto para a prática. Tem, tem conteúdo que a gente usa direto na prática. Já tem outros que a gente precisa explicar.

Os materiais são TV, que a gente usa com internet, né, para mostrar os vídeos no YouTube. Geralmente é esse. Ou então a gente faz apresentações no PowerPoint e lança para eles, com uns conceitos, algumas figuras.

são lá na quadra, né? Que a gente utiliza bola, os brinquedos, às vezes o corpo deles mesmo, para fazer alguns movimentos. É mais parte prática, ainda mais na educação física, engloba tudo isso.

Projetos... Não, projeto particularmente para essa causa, não, nunca, nunca desenvolvi nenhum projeto direcionado a isso. A dificuldade que a gente tem ou tenta sanar é mais a comunicação mesmo, para ensinar.

Mas aqui é bom que, por exemplo, os coleguinhas que são, que estão há mais tempo do que os novatos que chegam da Venezuela, eles mesmos se comunicam entre eles. Por exemplo, eu passo para o menino que entende, aí o outro já não entendeu, ele passa na língua dele para o coleguinha.

Aí um vai copiando do outro.

Geralmente com vídeo e com imagem, até eles perguntam "Tio, dá para... Fica mais fácil só com imagem do que mandar, por exemplo, botar um áudio para eles ouvir". É muito mais fácil mandar a imagem e tentar explicar. Os que não conseguem,

a gente, os outros coleguinhas que entendem, passa para eles. Faz um aquele link de telefone sem fio.

Eu acho que essa é, é considerada a parte mais difícil, né. Porque a gente não tá preparada para isso. Não, não se preparou e nem o sistema preparou os professores para receber essa enxurrada de alunos estrangeiros, né.

E assim, precisaria de um, de uma formação, de um acompanhamento mais delicado. Tem professor que prefere não usar a língua estrangeira. Já tem uns aqui na escola que já têm alguns projetos. Tem uma professora da tarde que ela usa um projeto só adaptando, ela faz em português e faz em espanhol para os alunos. Bem interessante.

Eu particularmente não uso.

Na nossa aula a gente costuma observar, né? Principalmente se eles estão fazendo como os outros colegas.

Que é mais mexendo o corpo, utilizando o corpo como a ferramenta básica da educação física, é mais se eles entenderam, tá? Fazer os movimentos. Exemplo, ginástica, fazer um rolamento. Às vezes eu faço isso e tenho que demonstrar eu mesmo, ou então o colega que entendeu, mostra o movimento, aí os outros entendem e fazem igual.

Na nossa escola aqui a covid foi, foi bem assim, porque foi justamente bem no começo também dessa imigração. Veio a imigração, logo depois veio a pandemia.

Para a escola foi um trabalho bem difícil.

Mas para mim, particularmente, foi justamente o que mais complicou foi essa falta de comunicação, porque a gente trabalhava em grupos, né? A gente mandava as aulas no grupo, às vezes mandava áudio, mandava explicando, às vezes até vídeo, e alguns mandavam um retorno dizendo "Professor, não entendi, explica de outra forma". Aí a gente tentava, ou mandar outros vídeos, ou então conversar no privado.

Eu acho que não só para eles, né? Como a tecnologia é uma coisa nova e os alunos também gostam, eles estão muito inteirados nisso, têm acesso à internet, acho que o professor, ele precisar, ele precisa dessas capacitações que a gente sempre tem no início do ano. Só que poderia ser focado mais em tecnologia. Não só para os, os imigrantes, para toda a rede, todos os alunos.

Aqui na escola, a escola é bem avançada nisso. A gente tem grupos com os pais dos alunos e os professores e sempre tem essa comunicação. Às vezes precisa

vir aqui, precisa conversar com o professor, marca e ou então manda comunicado direto no grupo, aí quem precisa vir, vem.

Eu acho que, que uma experiência marcante foi justamente essa, que a coleguinha não entendeu o que eu quis passar na atividade, e aí as outras colegas que entenderam e que falam um pouco de espanhol, ainda não, passaram para ela. E ela era uma das alunas mais novas, ela chegou no meio do ano. Aí as outras já estavam comigo desde o início do ano, então elas entenderam o que eu estava passando e passaram para ela. Aí ela foi melhorando e tanto é que ela conversa com as meninas e vem falar comigo "Professor, é isso, é isso". Mas, graças a Deus, tem melhorado e os próprios colegas se ajudam. Isso ajuda a gente também muito.

APÊNDICE R - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P8

Sim, é um desafio, porque assim, muito deles não entendem bem o que a gente fala. E a gente trabalha bastante com brincadeiras, assim, para explicar as brincadeiras, às vezes eles não compreendem. Aí ao longo do ano vai passando, né. Eles vão mesmo aprendendo, vendo na prática. Mas ainda falando, eles têm uma dificuldade de entender.

Alguns deles, alguns não, né. Porque alguns já tão bem, já estão bem naturalizados com o português. Eu não sei se é porque já tem bastante tempo aqui, né. Mas a gente tem essa dificuldade em explicar a atividade e eles compreenderem.

É, o uso das tecnologias, a gente usa, assim, muito mais, assim, a questão dos slides, para mostrar a teoria dos esportes. É, aí a gente usa, é, computadores, as TVs. Aqui recentemente agora tem um espaço que facilitou muito essa prática.

E durante as aulas é isso. Por meio de slides, a gente passa o conteúdo para eles dessa forma.

A sala maker que agora aqui, o espaço que foi inaugurado recentemente. E lá a gente pode aproveitar mais dessas tecnologias.

Nas aulas assim, tem, no nosso cronograma tem as atividades que são, é, por exemplo, com materiais recicláveis, por exemplo, né. Aí a gente solicita deles alguns materiais recicláveis, como garrafa PET, papelão. E nas aulas a gente usa esse tipo de material para executar as aulas.

Nos primeiros anos eu não trabalhei projetos específicos usando, assim, tecnologias. Quando a gente precisa usar, eu, particularmente, uso mais a questão para exibir slides, para facilitar ali o para eles adquirirem melhor o conhecimento, através de imagem, de vídeo.

A tecnologia, ela atrai bastante o aluno, ele fica mais, assim, mais, eles têm mais interesse em participar da aula, ali vendo as imagens, os vídeos, do que só o professor falando ou escrevendo. O primeiro ano, principalmente, primeiro ano, segundo ano, as imagens e vídeos, eles interagem bastante e facilita a aula.

O desafio, assim, não chega a ser um desafio, assim, é mais questão, é da turma, no geral, porque tem turma que, como é muito aluno, a gente não consegue controlar, assim. E aí fica difícil somente nesse aspecto. Mas quanto à tecnologia ali, a TV, ali o que tá sendo apresentado, eles adquirem bastante, até gostam.

Bom, é, ainda não é um resultado satisfatório, assim, eu acho, né? Porque eles não compreendem bem o que tá sendo dito. E aí, a imagem, o vídeo até ajuda, entendeu. Mas é só isso mesmo, eu acho que, o que facilita eles entenderem o conteúdo são as imagens, juntamente com o vídeo.

Dei aula no primeiro ano na pandemia. As nossas aulas foram à distância, né? Aqui, a gente não parou de trabalhar, foi sempre à distância. E aí a gente enviava o conteúdo, assim, mas... era muito pouca, assim, a... a participação deles. Talvez por conta da tecnologia, o acesso à internet. E aí foi um trabalho assim que foi realizado, mas o resultado, acredito que tenha sido, eh, tenha sido baixo o resultado.

Ah, eu acredito que seria muito bom se a gente conseguisse fazer com que ele entendesse o que a gente tá falando. O profissional ter ali um básico de espanhol para fazer eles entenderem, pelo menos, o que que a gente pretende ser passado para eles.

Bom, particularmente comigo, o envolvimento das famílias é quase que nenhum. E a gente faz o possível para que aconteça e tenham o resultado que a gente almeja alcançar aqui.

Como é educação física, é mais é a prática corporal, é brincadeiras, atividades lúdicas. E aí a tecnologia é quase que ela fica em segundo plano, pelo menos nas minhas aulas de Educação Física.

APÊNDICE S - ENTREVISTA PROFESSOR - E2P9

O primeiro momento, assim. Hoje a gente já tá um pouco mais habituado, né. Porque, como já vem de uma rotina de 6, 7 anos, então a gente acaba criando é como é que eu posso dizer a gente vai ganhando experiência, né, para ir melhorando a cada ano. Mas o primeiro momento foi um pouco impactante, né. Porque você tem uma certa dificuldade, porque é cultura diferente.

É, alguns vêm com muita dificuldade de interação, por questão da linguagem mesmo. Então, a primeiro momento, o primeiro momento, a nossa dificuldade era em relação primeiro à comunicação. Porque alguns vinham com um pouco de dificuldade de interagir com o português. Eles vinham muito com o espanhol.

Só que hoje, atualmente, a gente tem menos dificuldade, porque eles vêm mais, é como já tem bastante tempo que eles estão no Brasil, então tem alguns que a gente não consegue nem identificar que são venezuelanos. E aí alguns chegaram com a cultura também diferente, né. Uma cultura pra gente, às vezes eles queriam trazer a forma que eles agiam em casa ou no outro país, e aqui a gente tinha que mediar, né, essa situação para que ele se adaptasse à nossa realidade.

Eles conseguem, assim com eles, o que eu utilizo mais é a lousa digital, né. A lousa digital. A gente não coloca no espanhol, a gente só coloca no português. Entendeu. Às vezes, quando eles têm alguma dificuldade de compreensão, como não tem só um único aluno na sala, o que que a gente faz. Aquele aluno que tem a melhor compreensão, a gente pede para que ele transmita a informação para o outro aluno. Entendeu.

Eu utilizo mais é lousa digital, é a televisão. Eu não utilizo muito computadores. Então, assim, quando tem alguma informação que a gente passa que o aluno, ele não compreende, porque ele não compreendeu o português, a gente pede para aquele outro aluno venezuelano passar a informação para ele, para que ele não fique desassistido.

na minha área, por exemplo, a gente utiliza, jogos intelectivos, por exemplo, o xadrez, a dama. Eles são altamente inteligentes. Eles têm uma capacidade, assim, de raciocínio. Eles conseguem, assim, eu não sei se é da cultura deles, lá, o xadrez. Eles conseguem assimilar bem a questão do xadrez, dama. Então são esses jogos que a gente utiliza.

Um projeto que foi utilizado esse ano, que eu desenvolvi, foi da alfabetização através de jogos, né. Só que foi apenas com a turma do primeiro ano, que eu consegui mesmo fazer, foi com a turma do primeiro.

O projeto, ele tinha três etapas. A primeira etapa era com todos na sala, eram dinâmicas, brincadeiras, que envolvia a alfabetização, atividades que conteúdos que a professora passava em sala. Envolvia todos, na primeira etapa. Na segunda etapa, foram alunos selecionados pela professora, que eu, é, assistia eles, né. Que dava um certo reforço.

E o terceiro momento, era para ter sido de sala contra sala. Só que esse ano foi um pouco tumultuado mesmo aqui, muita, muita coisa, muito evento e não deu pra gente concluir o terceiro, o terceiro momento.

A tecnologia influência de forma positiva, né. Porque cada, equipamento que você utiliza, que você sabe que aquele método, ele vai auxiliar o aluno, vai mediar o aluno a melhorar o rendimento dele, com certeza, é bem positivo. E eles gostam, né, de coisas diferentes, assim.

Os desafios. A gente nunca teve uma capacitação, assim, porque, como a gente recebe muito aluno venezuelano, a gente nunca teve capacitação tipo de linguagens. A gente nunca teve capacitação. A gente nunca teve capacitação de linguagens, ou de pelo menos ter uma noção de como receber um aluno venezuelano, de como tratar, de como desenvolver as atividades. A gente nunca teve esse, esse, esse momento. Entendeu.

Então, assim, o desafio foi, foi grande. Na verdade, eu acho que eles tiveram mais que se adaptar a gente do que a gente se adaptar a eles.

A nossa questão de avaliação, só é mais questão de frequência. Não existe um nível de avaliar o conhecimento do aluno daquele conteúdo que a gente passou.

Alguns alunos, eles se sobressaíram, por exemplo, quando eles têm um bom desenvolvimento em alguma modalidade, a gente seleciona eles para eles irem para os jogos escolares. Tipo, eles têm uma certa habilidade no basquete, ou no xadrez, ou no futsal. Então, aqueles alunos que a gente observa que têm uma certa habilidade, a gente encaixa ele em uma dessas modalidades para sair da escola e jogar lá na Vila Olímpica contra outras escolas. Mas assim, em relação a conteúdo mesmo em sala, para você estar medindo o nível de conhecimento, a educação física não tem.

Na covid quando a gente ficou um ano e meio, né. Sem, sem vim pra escola, mandava as atividades online, o impacto foi muito grande, não só nos venezuelanos, mas nos brasileiros também. Porque a gente sabe que a educação, e felizmente ou infelizmente, ela tem que ser no contato. Ali, você tem que estar ali perto, para você estar auxiliando, vendo e acompanhando o aluno, vendo o seu desenvolvimento, para ter intervenções. E quando você não tem esse processo de intervenção, é seja para melhorar, ou seja, para manter, existe um impacto muito grande, tanto na questão intelectual, como comportamental. Entendeu.

Eu como professora, eu ainda tenho que aprender muito em relação à tecnologia. Hoje nós temos uma sala ali e, às vezes, a gente tem medo de ir, porque tem muita coisa que, às vezes, a gente não sabe mexer, né. E assusta também a questão de você colocar ali, tem, tem 25 notebooks ali. Mas, às vezes, assusta você chegar e colocar um notebook para cada criança para eles poderem estar manuseando. Às vezes, assusta, porque às vezes só uma hora não dá tempo, às vezes alguns não têm um conhecimento prévio para ligar um computador, para desligar o computador.

Quando a gente chama, os pais são bastante participativos, assim, eles, eles vêm quando a gente chama para reunião. É às vezes, elas fazem, porque assim, puxando mais para o lado da escola, né. Da parte pedagógica. Quando necessita para algum, é evento, eles vêm. Ou eles, a coordenação, por exemplo, esse ano ela fez um projeto aí para chamar os pais para ter uma capacitação de alfabetizar o filho em casa, para ajudar, auxiliar o filho em casa. Então, a estratégia, a estratégia, quando elas percebem, por exemplo, que tem alguma necessidade, elas chamam e eles são participativos.

Uma sugestão que, que, assim, eu já tive vontade de fazer, mas eu nunca fiz porque tudo isso demanda tempo, quem trabalha os dois horários é um pouco complicado. Mas trazer um pouco da cultura deles. Por exemplo, na minha área, na parte de jogos. Trazer deles, é alguns jogos que eles faziam lá na Venezuela, para eles mostrarem para os meninos aqui como era que se brincavam lá, quais eram os jogos que eles utilizavam, se tem uma certa semelhança, é se existe a semelhança, mas se o nome da brincadeira é diferente.

APÊNDICE T - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E2C1

Eu atuo desde 2021 com a coordenação pedagógica, com os professores do primeiro ao quinto ano.

A gente faz é, dois tipos de atendimento com os professores. A gente faz em grupo, separando os professores por é, por série, turma, os professores do primeiro ano, do segundo, terceiro, nos encontros pedagógicos, e a gente faz o atendimento individualizado também do professor. Em algumas situações específicas, quando nós queremos reunir todos, faz a reunião toda com o encontro pedagógico em um grupo geral, e aí dependendo da dinâmica a gente faz a separação.

Os professores aqui, a gente costuma nos encontros pedagógicos, que nós temos os encontros ofertados pela escola, que são duas vezes por mês. Dependendo do mês, eles têm uma formação aqui com a gente e tem uma formação com a Secretaria de Educação. Quando é com a gente, nós trazemos é, pessoas que vêm trazer essas formações nos encontros, que começam às 18 horas e terminam às 22 horas, trazendo as habilidades para desenvolver as competências nas plataformas digitais, o uso do dos materiais como os chromebooks, as tecnologias, especialmente voltado porque nós temos o espaço Maker, o espaço bem tecnológico, então a gente visa a esse atendimento com os professores para que utilizem esses recursos em sala de aula.

Os professores, eles utilizam como tecnologias digitais, a gente utiliza no primeiro ano, a gente utiliza o aplicativo Ilhas do Alfabeto e os aplicativos Tabuada na Fazenda, que é utilizado nos tablets. Ele vem oferecido pela Secretaria de Educação, e a gente tem os chromebooks também, onde a gente atende os alunos também do segundo ao quinto ano, fazendo esse atendimento. Os projetos da escola, eles visam a atender também com o uso das tecnologias. No projeto da escola nós temos o Soletrando, onde a escola já criou um aplicativo de Soletrando, é onde os próprios professores, eles gravam as palavras. O aluno ouve a palavra e ele faz a digitação da palavra que ele ouviu para poder ver se ele consegue avançar.

No digital a gente traz é, as pessoas voltadas da, tipo do CCTI, essas parcerias com IF e demais instituições, quando a gente monta essa parceria. Eles vêm, traz a formação, como o professor pode utilizar os aplicativos a favor da sala de aula também. É, as não digitais a gente traz voltado também para a construção dos planejamentos pedagógicos deles, voltados também para o atendimento

individualizado do aluno, porque hoje nós temos na nossa rede municipal e na nossa escola é, muitos alunos atípicos e esses alunos, eles precisam ser atendidos, tanto na forma com o uso tecnológico, como na forma, né, tradicional que a gente traz, mas abordando o conteúdo de produção. Quando a gente traz a formação, a gente também traz a formação voltado também para a legislação, o conhecimento da legislação. A gente traz a formação voltada também para o para a criação de jogos pedagógicos dos alunos, para auxiliar nesse processo, tanto da alfabetização, quanto também no avanço da fluência dos alunos.

O principal desafio na pandemia era mobilizar aqueles pais que não tinham acesso à tecnologia. É, nós temos, nós, nossa escola, ela fica situada numa, numa região com muitas crianças em situação de vulnerabilidade social. Muitas não tinham acesso a, a telefones. Então a gente tinha, precisava disponibilizar essas atividades de forma impressa, porque eles não acompanhavam as aulas realizadas de forma online ou então também pelo grupo do do WhatsApp. Então esse é, é, essa metodologia foi, é, a dificuldade foi trazer os pais pra escola, pra buscar a os trabalhos, para que os alunos pudessem fazer. Nós tínhamos também professores que se deslocavam até as casas dos alunos, para poder alcançar o maior número possível.

É, a gente, quando a gente visualiza a formação, a gente já visualiza no contexto todo, tentando fazer essa integração de todos os alunos. Claro que a gente ainda precisa buscar muito, avançar muito a questão da tecnologia, mas especialmente porque a gente é, vai mudando o contexto. Então, hoje diariamente você tem um aplicativo novo, uma, uma plataforma nova, e essa formação dos professores precisa ser contínua. Então, mas, e a gente ainda encontra é, pessoas que a gente esbarra de que "eu não quero a tecnologia", que resiste um pouco, mas através do diálogo, da, da importância de que isso facilita o trabalho docente, a gente consegue levar.

É, mensalmente a, a Secretaria, ela oferece tanto para os professores quanto para os coordenadores formação, pra trazer pra dentro da sala de aula. E pra gente, no caso, é uma forma de instrumentalização dos coordenadores, pra poder facilitar esse diálogo, essa mediação do que é trabalhado, das tecnologias, do do novo programa, porque hoje na rede municipal nós temos um novo programa que é o Sistema Max. E o Sistema Max, ele, ele trabalha com a plataforma digital. Então, essa instrumentalização passa com a gente, com os coordenadores, e quando os

professores recebem, a gente já tem tido um diálogo com eles, a gente já tem essa mediação com eles, porque a gente já tem o conhecimento.

Ah, o trabalho em si hoje, nós temos um trabalho muito consolidado das famílias. Ainda reflete muito a questão de infrequência, né. É, em todas as redes, em todas as instituições de ensino, a gente tem visto isso, mas especialmente a gente tem visto a parceria dos pais, hoje, né, a busca por saber como é que o filho tá, é, em contrapartida de, de ver a evolução dos nossos alunos. Os nossos alunos hoje são altamente tecnológicos. Então a gente precisa se adequar, se adaptar. Porque o professor, se ele não se adapta, se a escola não se adapta a isso, o aluno, ele tem um conhecimento. Ele tem conhecimento fora, independente de como seja que chegou a ele, chegou. E a gente precisa se adequar a isso. É essa importância de estar buscando novas metodologias. Tanto que nosso projeto esse ano, é o nosso projeto é escola IA, né. Inovação e Aprendizagem. Por que Inovação e Aprendizagem. Porque a gente é continuamente está se inovando, mas a aprendizagem permanece do mesmo jeito. O aluno, ele precisa aprender. E a gente precisa se inovar para ensiná-lo.

APÊNDICE U - ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - E2C2

Em geral, na escola, eu já estou aqui com quatro meses na escola, que eu assumi na verdade, assumi em dezembro. Aí agora está finalizando já em cinco meses, em média.

Aqui na escola, a formação, ela é feita através de, da coordenação que faz, né, um primeiro momento, mas também nós convidamos pessoas ali especialistas na área para apresentarem projetos, apresentarem outras dinâmicas para os professores em sala de aula.

Aqui na escola nós temos o laboratório móvel, nós temos o espaço maker que dentro do espaço maker nós contamos com, com as tecnologias digitais, que são a televisão, fica lá à disposição para os professores, temos os Chromebooks também. E jogos, nós temos ali os materiais manipuláveis, né, que nós, que são que as crianças costumam até falar que são tipo Lego eles, mas são os materiais manipuláveis.

Sim, é feito, quando se diz, uma formação com eles, né, ali para explicar ali o passo a passo, como é que é o programa, porque nós trabalhamos, primeiros anos, nós trabalhamos com o programa do IAB. Então tem uma formação direcionada para eles que estão ingressando.

Nós temos o projeto Matatalaab, nós temos os, os tablets que vêm com o programa do Ilhas do Alfabeto e Matemática na Fazenda, né, que ajuda os alunos na parte da alfabetização.

Gente, o nosso maior desafio no momento ali em relação ao Matatalaab, nós estamos com o material completo, ali é realmente a questão de organizar a carga horária para a utilização. Em relação aos tablets, nós estamos com eles um pouco defasados em relação à atualização deles, né. Como um aparelho eletrônico, ele precisa ser atualizado, e como ele já tem muito tempo, muitos anos já, ele não está mais atualizando. Então está, está tornando aí um desafio, né, de conseguir tablets novos para dar continuidade à atividade da forma como ela deveria ser.

Do Matatalaab, que é o Meu Primeiro Código, né. Ele trabalha, ele é novo aqui, assim, ano passado ele já tinha. Eu não me recordo se no ano anterior também. Só que a... eu tô tendo contato com ele agora recente, né. Nós tivemos uma formação ali, que onde ele viu como é que é o procedimento, que ele vem com livros de desafios, livros de atividades ali, e eles têm um que ele chama que é tipo os robosinhos, que

eles têm o tapete e ele vai dando as coordenadas e o aluno vai lá, é para trabalhar a alfabetização também com ele. Ele é bem interessante.

Formação do coordenador, ela é feita periódica, né. Nós temos a formação com... com os técnicos da Secretaria, que são os nossos formadores. Então ela é feita ali de forma mensal, quinzenal, sempre que há a necessidade de uma formação, a gente está presente ali. Eles sempre estão fazendo ali. Geralmente é quinzenal a nossa formação.

Enquanto professora, né. Que na época eu não estava coordenação ali. Foi um desafio, foi algo novo, né, você ter, para mim, enquanto professora, ali, o desafio maior foi trazer a minha sala de aula para dentro de um equipamento eletrônico, né, ali, conversar com os pais, manter os alunos, fazer uma aula atrativa para que realmente o aluno tivesse ali o interesse em assistir a aula, né, explicar de uma forma mais simples possível para que ele pudesse entender. E aí o desafio maior foi que nem todos tinham acesso a celular, tablet, computadores, à internet. Então essa aí foi a parte que mais me desafiou.

Eu acredito que sim, porque tem alguns, alguns equipamentos que eles, eles mandam ali para as escolas e precisa aí dar uma formação, uma formação básica ali. Mas eu acredito que deveria ter mais formações no decorrer do período, porque tem professores aqui na escola que são bem atuantes em relação às mídias sociais, ali, aos eletrônicos, mas tem professores ali que ainda têm dificuldades. Então eu acredito que a formação ali, principalmente para esses professores seria de grande interesse.

Os imigrantes, eles têm a matrícula regular também, né, igual os outros alunos ali. E ali, nós não temos professor bilíngue, né. Então ele tem que se adaptar à nossa língua materna, o que torna um desafio para eles. Assim, mas o que eu tenho observado ali no dia a dia, que os alunos, que assim, eles entram com uma certa dificuldade em relação à língua, mas depois eles acabam acostumando. E eles já estão avançados, eles já se tornam bilíngues, porque eles falam tanto o português, né, quanto o espanhol, quando vem alguém da família ali, eles traduzem para o adulto da família, que tem mais dificuldade do que eles, né. E em relação ao conteúdo, eles têm uma dificuldade também.

APÊNDICE V - VICE GESTOR - E2G1

É, hoje eu já atuo há 7 anos. Estou na área, né. E assim, eu tenho visto que é, para mim, foi um grande desenvolvimento e é uma área que muito cresce hoje, né. E essa liderança de estar com formação com professores, atuando meio, meio que direto e indiretamente, né. Que a gente que está hoje na gestão, ela favorece muito a questão de você estar liderando a ação com os professores. Mas isso engloba todo o contexto, tanto pedagógico como o físico também.

É, o que eu vejo e que eu tenho participado e que eu atuo também, né. Que a gente está meio que na, na direção, mas a gente está atuando diretamente. E essa atuação direta é você lidar diretamente com o aprendizado do aluno, né. E ao mesmo tempo com o professor. Formação de professores e atuando diretamente em sala. Como o professor fica mais direto com o aluno, né. A gente fica no suporte, e isso é muito importante, que essa é uma via de mão dupla, né. Que isso contesta para o aprendizado do aluno.

É, de certo modo, a gente tem, tipo, um planejamento, né. O planejamento ele vem já acoplado no, no contexto escolar e a gente usa a tecnologia em si, tipo, da escola. Como hoje a gente tem uma sala é voltada para isso, né. As, com as tecnologias. E ela é uma área que tem crescido muito e avançado muito, inclusive dentro da nossa escola. Tô falando no contexto escolar, né. O uso dos tablets, aí tem o uso das tecnologias que no caso, as mesas pedagógicas também, que hoje quase nem se fala mais, a gente tem uma mesa pedagógica também, ela é utilizada. Aí tem o nosso espaço *make* que ela é voltada justamente para as tecnologias, né. Que ela engloba num contexto geral, desde do tablet até as, a formação mesmo do, do aluno diretamente voltado para essas tecnologias.

O desafio hoje ele agrega muito. Por exemplo, o aluno, nem todos os alunos, vamos dizer no contexto aluno, né. Nem todo aluno tem o acesso, né. Mas aqui na escola a gente trabalha esse contexto com eles, mesmo que eles não tenham as tecnologias específicas em casa, mas na escola a gente tem esse, implementa para ele. O professor na sala de aula ele aplica o conteúdo e para que na, para a sala, aí ele aplica na prática, faz a prática, né. Esses usos dessas tecnologias.

Sim, sim. Que ela, de certa forma ele, eles, na realidade, todo o contexto escolar. Mas como eles trabalham diretamente com alunos menores, primeiro ano, né. Tem uma formação não que seja tão avançada. Tipo, o professor vai ensinar os primeiros passos, que é, é, tipo um, vamos supor que ele vai trabalhar o alfabeto. Lá é importante que ele comece do A ao Z com o aluno. Aquele aluno que está começando, está aprendendo a ler, está aprendendo a escrever, isso é muito importante. Não é tão avançado quanto os demais, né.

De modo geral, hoje assim, a Secretaria de Educação ela já trabalha isso, né. A formação, principalmente dos professores. Porque para chegar até o aluno tem que passar pela, pelo professor, né. E essa formação ela é voltada, ela é contínua, na verdade. A cada 30 dias, a cada 45 dias, tem essa formação lá no, no CCTI, que é um centro de treinamento para eles, entendeu.

Olhe, para nós, eu digo para nós que eu tô me incluindo também, foi muito difícil, porque a gente foi pego de surpresa, né, com relação a isso. Mas foi um passo muito grande que a gente deu. Porque a gente só trabalhava na escola, né. E, de repente, você parou tudo, atividades práticas na, na escola. Aí, ou seja, aí foi um desafio para todos os professores, não só para o aluno, que foi mais difícil ainda, que nem todos tinham acesso. Mas foi um momento pandêmico que pegou todos nós de surpresa, mas foi um grande avanço, porque daí é que a gente começou. Nos primeiros passos, até então, né. De forma online, de forma online, a gente fazia vídeo aula, né. O professor aplicava de lá, da casa dele, e enviava para os pais e para os alunos, até mesmo o vídeo aula também. E mandava a atividade pelo telefone, diretamente pelo celular dos pais, que não tinham. Isso foi um desafio que foi enfrentado, mas foi superado.

É, porque nós sabemos que a tecnologia ela nunca, nunca para, né. Ela sempre é um avanço. Cada dia mais é uma grande, uma nova descoberta. Mas ela tem dado esse suporte, eu vou dizer aí, vou dar uma nota, né. Não vou dizer que é 100%, porque a gente nunca chega a um 100%, né. Mas eu vou dar aí um 8, com relação a isso. De 0 a 10, eu vou dar um 8, porque a gente tem esse suporte, graças a Deus.

Olhe, hoje, eu não vou dizer que nós temos uma, uma ação voltada só para eles, porque não é distinguir eles, porque eles estão inseridos no meio, né. Mas a gente não tem uma, uma atividade voltada só específica para ele. De certa forma, ele

acompanha o contexto geral, dos demais alunos nossos brasileiros, enquanto os demais que é estrangeiro, eles também têm um contexto. Isso já engloba o contexto geral, tanto da, da área tecnológica, quanto pedagógico da escola.

APÊNDICE W - GESTOR - E2G2

Já há 8 anos na gestão. Completo 8 anos esse mês.

É uma demanda diária, né? Uma rotina árdua, né, de grande responsabilidade, mas a gente vem lidando, né, diariamente com muita parceria junto aos servidores, né? Buscando sempre instruí-los da melhor forma possível nessa dinâmica, né, exercer a sua função e trazendo também informações para eles, né, para melhorar o seu, o seu dia a dia, a sua prática junto aos alunos, né? Então, tem essa parte junto aos servidores, né, em suas funções, né, conduzir as suas funções. E também na parte administrativa, né, junto à Secretaria de Educação, respondendo todas as demandas necessárias, né, que cabem a essa função do gestor.

É, nós utilizamos várias ferramentas aqui, né, junto aos alunos. Uma vez o professor passa primeiro por essa capacitação, formações, para depois o uso na prática com os alunos, ali nas metodologias, né, durante suas aulas. Por exemplo, nos primeiros, nos primeiros anos, a gente usa os tablets como uma ferramenta para auxiliar na alfabetização, né? Leitura e escrita, letramento matemático. Ah, dos terceiros aos quintos, a gente usa com eles, os professores para pesquisas, realização de trabalhos, os chromebooks, né, com os alunos em sala de aula. E também no nosso espaço maker, que é um espaço voltado para esse uso de tecnologias, né, incentivá-los a utilizar. É, e, e nós temos a, a internet onde os alunos podem utilizar, né, para pesquisas junto aos professores. Claro, um trabalho direcionado, não é aberto, não é livre.

Hoje, eu posso dizer que está bem mais acessível, né? A prática está, está de forma simultânea, né? De uma forma dinâmica, né? Mas houve, sim, um pouco atrás, até a questão da adaptação, implantação, do professor chegar a usar essas tecnologias, né? Teve uma certa resistência, né, da parte do professor. Mas tudo que é novo, né, junto para desempenhar o seu trabalho, a gente tem uma certa resistência. Hoje não. Nossos professores, eles lidam muito bem, né, com o uso. Apropriam, na verdade, trazendo aí para beneficiar, né, e agilizar o trabalho junto com os alunos, é, do uso dessas tecnologias, dessas ferramentas.

É, a Secretaria, todo, todo semestre, na verdade, oferece, né, formações continuadas para os professores, né? Todo o programa que vai ser lançado, voltado à tecnologia, primeiro o professor passa por essa formação. A gente traz a informação para o professor, com data e hora, período já pré-agendado, onde ele vai estar

passando por essa formação, capacitação pela Secretaria de Educação. E tem formações também, é voltado para como trabalhar com esse público migrante, né, da melhor forma possível para melhor assisti-los.

É, houve, sim. Eu já estava, estava, sim, né, na função do gestor. E tivemos grandes desafios, porque teve que mudar toda a metodologia, o uso das ferramentas digitais 100% das ferramentas digitais, praticamente, né? Então, o Meets, entre outras plataformas, né, o Zoom. Então, os professores tiveram que fazer umas breves formações com os professores para fazer a utilização dessas ferramentas para chegar as aulas, os conteúdos junto aos alunos que estavam nas suas casas, né? Então, foi usado mais essas ferramentas, é, durante esse período pandêmico, né? E só alguns alunos que não tinham acesso, a gente teve aí o material impresso, né, de forma a entregar para também não deixar eles assistidos nesse período.

Sim, a Secretaria dá todo o suporte, né? Tem dado todo o suporte por meio das próprias ferramentas, né, adquirindo e entregando às escolas, como também nas formações, tanto da equipe gestora, quanto dos, dos professores para melhor atender esse público. Então, é, todas as ferramentas e informações são, é, são vindas, né, da Secretaria de Educação, oferecendo aí a, à equipe gestora e aos professores.

Tem, tem, tem formações para os gestores, né? Tanto administrativa quanto pedagógica. Na verdade, mais pedagógica do que administrativa, nas formações e os direcionamentos dados pelos técnicos, pela secretária, né, da SMEC.

É, esse processo de inclusão, né, tanto dos alunos, eh, nossos alunos, nosso público aqui, né, brasileiros, também quanto aos imigrantes, né? A gente sempre busca fazer essa interação, né? Independente aí da sua nacionalidade, a gente traz de forma bem natural, bem dinâmica, né? Ah, tanto os funcionários para trabalhar com esse público, e também os próprios alunos, né? Fazendo amizades ali, e fazendo troca de experiência de culturas. Então, a gente sempre busca, né, eh, não deixar despercebido, né, e trazer com que esse público não passe despercebido dentro da nossa unidade.

ANEXO A - 1 - OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 - NUP: 00000.9.434186/2025, DE 27 DE AGOSTO DE 2025 - DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE AOS ANOS DE 2010 A 2025

00000.9.434186/2025

Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SMEC
Superintendência de Planejamento Educacional
Gerência de Estatística Educacional
Coordenação de Censo Escolar



1

OFÍCIO 78824-SMEC/SPE/GEE/CCE/2025

NUP: 00000.9.434186/2025

Boa Vista-RR, 27 de agosto de 2025.

À Senhora,

FRANCISCA SILVA E SILVA

Pesquisadora responsável / Doutoranda Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER) - Brasil

ASSUNTO: Solicitação de disponibilidade dos dados do Censo Escolar da Educação Básica referente aos anos de 2010 a 2025

Prezada Doutoranda,

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho através deste responder a requerimento feito sobre os dados do Censo Escolar da Educação Básica referentes aos anos de 2010 a 2025.

As informações prestadas dos anos de 2010 a 2024 foram retiradas do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados oficiais consolidados após o encerramento de cada ano letivo. No que concerne ao ano letivo de 2025, o recolhimento dos dados iniciais encerraram em 31/07/2025, desta forma, as informações prestadas são dados preliminares, levantados por esta Coordenação, não sendo ainda, dados oficiais, ainda passíveis de retificação e só serão consolidados no ano que 2026, em período ainda a ser informado.

Referente às informações sobre o perfil demográfico dos anos solicitados, a coleta das informações evoluiu conforme a transformação da realidade da educação municipal, por coleta própria desta Secretaria, onde os dados informados foram os encontrados nos arquivos próprios da Coordenação, ressaltando-se que nem todas as informações se encontram completas conforme foram solicitadas.

Para maiores questionamentos, nos encontramos à disposição.

Respeitosamente,

(assinado eletronicamente)

Coordenador do Departamento de Censo Escolar

E-mail: censo.smec@edu.pmbv.rr.gov.br
Telefone: (95) 98411-1553

Endereço Rua General Penha Brasil, 705
Bairro: São Francisco
Boa Vista - RR, CEP 69.305-130



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: [REDACTED] EM 27/08/2025 09:42:49
LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020
VERIFIQUE A AUTENTIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://portalcidadao.prefeitura.boavista.br/verificacao.aspx> INFORMANDO O CODIGO: 213737078



ANEXO A - 1.1 - OFÍCIO 78824 - SMEC/SPE/GEE/CCE/2025 - NUP: 00000.9.434186/2025, DE 27 DE AGOSTO DE 2025 - DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE AOS ANOS DE 2010 A 2025

SOLICITAÇÃO DE DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Etapas de Ensino		Anos Escolares*															
Educação Infantil	Creche	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025**
	Pré-Escola	650	565	623	641	627	676	1415	1739	1903	2065	2551	2477	2630	2852	3924	4294
Ensino Fundamental I	1º período	6278	6407	6750	4389	5789	5797	7191	8671	10324	10444	10617	10214	10285	11718	12609	12561
	2º período																
	1º ano																
	2º ano	14282	16158	18365	23502	22810	23644	24965	25223	24361	27930	29529	29754	31895	33958	34664	35249
Ensino Fundamental II	3º ano																
	4º ano																
Educação de Jovens e Adultos	5º ano																
	6º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63	611
Educação Especial	7º ano	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54
	1ª série																
	2ª série	335	326	271	264	1049	533	426	410	290	305	338	337	343	380	371	353
	3ª série																
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS		21545	23456	26009	28796	30275	30650	33997	36043	36878	40744	43035	42782	45153	48908	51631	53122

Perfil demográfico***		Anos Escolares														
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Sexo	Masculino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21926	22621	22404	25120	26310	27060
	Feminino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20726	21191	21066	23788	25321	26062
Nacionalidade	Brasileiros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39810	42064	43259
	Venezuelanos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4713	5849	6999	7341	9001	9428
	Outras nacionalidades	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97	139
Quantitativo de Escolas	Urbanas	67	68	71	75	76	80	91	98	101	103	106	108	108	122	125
	Campo	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Indígenas	5	6	8	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

* - Dados contantes do lançamento do Censo Escolar, disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para consulta pública (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>).

** - Os dados do Censo Escolar 2025 ainda serão fechados (somente em 2026), os números apresentados são de levantamento preliminar, feitos pela Coordenação de Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

*** - Os dados referentes ao "Perfil demográfico" são de informações próprias da SMEC, não constantes de fontes oficiais a nível federal do Censo Escolar; informados conforme o levantamento feito pela secretaria.

ANEXO B - DECISÃO JUDICIAL - AÇÃO CIVIL PÚBLICA (65)6 -PROCESSO Nº 1011768 - 71.2025.4.01.4200 - JUSTIÇA FEDERAL - SEÇÃO JUDICIÁRIA DE RORAIMA - 2ª VARA FEDERAL CÍVEL DA SJRR - 04/12/2025

Documento id 2226889680 - Decisão



PROCESSO: 1011768-71.2025.4.01.4200
CLASSE: AÇÃO CIVIL PÚBLICA (65)
POLO ATIVO: MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - MPF
POLO PASSIVO: ESTADO DE RORAIMA e outros

DECISÃO

Trata-se de ação civil pública com pedido de tutela de urgência ajuizada pelo MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL em face da UNIÃO, do ESTADO DE RORAIMA e do MUNICÍPIO DE BOA VISTA, visando compelir os entes federativos a adotarem providências concretas para assegurar o acesso à educação de crianças e adolescentes migrantes abrigados na Operação Acolhida, em Boa Vista/RR.

Relata o autor, com apoio em instrução preliminar robusta, a existência de situação generalizada de evasão escolar entre os menores acolhidos, decorrente de omissões administrativas interligadas — como ausência de vagas, inexistência de transporte escolar, exigências burocráticas desproporcionais e falta de fluxo institucional de encaminhamento à rede pública de ensino — apontando para quadro de possível violação sistêmica a direito fundamental assegurado pela Constituição da República.

Em que pese a relevância dos argumentos e da documentação apresentada, reputo conveniente, antes da apreciação do pedido liminar, a oitiva prévia dos entes demandados, tendo em vista a complexidade da matéria e o impacto estrutural das medidas pleiteadas; a necessidade de oportunizar o contraditório sobre os fundamentos fáticos e jurídicos que embasam a pretensão urgente; a existência de elementos que indicam possível omissão conjunta e interdependente dos entes federativos, recomendando-se a formação de juízo mais seguro acerca da extensão da responsabilidade atribuída a cada um.

Dessa forma, intem-se a União, o Estado de Roraima e o Município de Boa Vista, com urgência, por mandado a ser cumprido por oficial de justiça, para, no prazo comum de 10 (dez) dias, manifestarem-se sobre o pedido de tutela de urgência e sobre os fatos narrados na petição inicial, facultando-se, inclusive, a juntada de documentos comprobatórios de eventuais providências já adotadas para atendimento das obrigações discutidas.

Decorrido o prazo, com ou sem manifestação, tornem os autos conclusos para análise do pedido de tutela de urgência.

Intimem-se.

Boa Vista/RR, data da assinatura eletrônica.

Juiz Federal

(assinatura eletrônica)



Assinado eletronicamente por: JOSE VINICIUS PANTALEAO GURGEL DO AMARAL - 04/12/2025 09:57:30

<https://pje1g-consultapublica.trf1.jus.br:443/consultapublica/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?x=25120409573027100000074884881>

Número do documento: 25120409573027100000074884881

Núm. 2226889680 - Pág. 1

⁶ <https://pje1g-consultapublica.trf1.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/listView.seam>