

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**CARLOS VINÍCIUS CASTRO DE ALMEIDA**

**MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO  
FEDERAL: PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR**

**Alfenas/MG**

**2023**

**CARLOS VINÍCIUS CASTRO DE ALMEIDA**

**MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO  
FEDERAL: PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise sócio-espacial e ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Gil Carlos Silveira Porto

**Alfenas/MG**

**2023**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Unidade Educacional Santa Clara

Almeida, Carlos Vinícius Castro de.

Migrantes internacionais na educação básica do Distrito Federal :  
processos de uso do território escolar / Carlos Vinícius Castro de Almeida. -  
Alfenas, MG, 2023.

137 f. : il. -

Orientador(a): Gil Carlos Silveira Porto.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas,  
Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Migrantes Internacionais. 2. Estudantes. 3. Território Usado. I. Porto,  
Gil Carlos Silveira, orient. II. Título.

**CARLOS VINÍCIUS CASTRO DE ALMEIDA**

**MIGRANTES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO  
FEDERAL: PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR**

A Banca examinadora abaixo-assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise sócio-espacial e ambiental.

Aprovada em: 09 de maio de 2023

Prof. Dr. Gil Carlos Silveira Porto

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Karla Rosário Brumes

Instituição: Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO-PR)

Profa. Dra. Ana Rute do Vale

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Gil Carlos Silveira Porto, Professor do Magistério Superior**, em 11/05/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Rosário Brumes, Usuário Externo**, em 11/05/2023, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rute do Vale, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0981713** e o código CRC **45D995A9**.

Dedico este trabalho a todos estudantes migrantes internacionais e refugiados. Que vocês possam encontrar na educação o acolhimento necessário para semear um futuro melhor.

Dedico à minha avó Terezinha (*in memoriam*), uma migrante aguerrida e resiliente. Gratidão por tanto amor e proteção.

## AGRADECIMENTOS

Ser grato é reconhecer que não é possível chegar a lugar algum sozinho. Este trabalho é fruto de muita dedicação, doações, gentilezas e apoios. Sou grato primeiramente à Deus por ter chegado até aqui.

Gratidão à coordenação, professoras, professores e colegas do PPGEIO da UNIFAL, por tantas trocas enriquecedoras e aprendizados construídos. Em especial ao professor Gil, por tanto me ensinar para além dos conhecimentos geográficos. Agradeço-o por sua dedicação, paciência, generosidade e por ter me acompanhado durante toda minha caminhada na Pós Graduação, da entrevista de seleção até aqui. Serei eternamente grato!

Ao Jefferson Nunes, um grande amigo do PPGEIO para a vida. Obrigado pelo companheirismo, solidariedade e força em todos os momentos. Você foi muito importante neste processo.

Às professoras doutoras Karla Rosário Brumes, Ana Rute do Vale, Ruth Meyre Mota Rodrigues e Sandra de Castro de Azevedo, por terem se disponibilizado gentilmente para compor a banca do exame de qualificação, trazendo contribuições preciosas para que eu pudesse avançar com a pesquisa.

À minha família querida, em especial à minha mãe Regina, que sempre me apoiou sem medir esforços para que eu pudesse encarar os desafios do mundo e corresse atrás dos meus sonhos. Ao meu irmão Fabrício Castro de Almeida e aos meus pequenos Victor e Heitor, que mesmo sem entender tamanha dedicação a este trabalho, compreenderam minha ausência nestes últimos 24 meses.

Ao amigo Damian Pilatti, por estar sempre disponível me dando todo o suporte necessário, em especial com a língua espanhola nos momentos em que precisei. À amiga Edna Ribeiro de Sousa, por ter me dado força em meus momentos de aflição e por ter me acompanhado na execução do grupo focal com estudantes imigrantes. À amiga e comadre Vânia Cristina da Silva, por tanto incentivo e tempo dedicado às leituras dos meus textos. À Rayane Sousa pelo estímulo e palavras de fortalecimento. Aos amigos Léo Takeda, Pedro Henrique, Alison, Janailton, Célio, Aline, Vanessa, Adriana, Daliane, Mauro, Jorge e Leilane, por todo apoio e incentivo. Vocês foram imprescindíveis!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por me conceder o afastamento remunerado para estudos por meio da Escola de Aperfeiçoamento de

Professores – EAPE.

À Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião. Aos estudantes, professores, coordenadores, supervisora e Equipe Gestora do Centro Educacional São Bartolomeu por terem aberto as portas gentilmente para que pudesse desenvolver a pesquisa.

À Casa Bom Samaritano, por terem me concedido a oportunidade de atuar como voluntário com crianças migrantes e refugiadas da Venezuela, em Brasília-DF, entre os meses de maio a outubro de 2022. Foi uma experiência enriquecedora tanto do ponto de vista acadêmico e profissional, quanto pessoal.

Aos colegas da SEEDF Marcelo Carmozini, Lara Andreia e Ruth Meyre, que sempre estão solícitos, compartilhando contatos, conhecimentos e textos, os quais são de grande importância. Gratidão!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.

(MILTON SANTOS, 2000, p. 17)

## RESUMO

O processo de globalização vivido atualmente tem intensificado os processos de deslocamentos populacionais pelo espaço, em especial, os deslocamentos entre países. Os recentes estudos sobre a dinâmica das migrações internacionais no Brasil têm revelado panoramas bastante diversificados e têm trazido importantes contribuições para a compreensão deste fenômeno complexo. No entanto, tem-se visto poucos estudos sobre a espacialização e reflexo deste fenômeno na educação. Neste sentido, esta pesquisa convida a refletir a operacionalização da categoria território usado, como possibilidade para compreensão dos processos de uso do território escolar por estudantes migrantes internacionais matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ademais, busca compreender como eles formam, dentro do âmbito escolar, lugares de resistência, integração, de ensino e aprendizagem. A utilização da categoria território usado, iniciado por Milton Santos na década de 1990, configura uma importante possibilidade de reflexão do espaço geográfico no contexto do mundo pós-moderno e da globalização. Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, além da revisão bibliográfica com a temática da migração internacional e de conceitos geográficos, foram coletados dados secundários e análise documental fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, realização de grupo focal com estudantes imigrantes do Centro de Educacional São Bartolomeu, em São Sebastião-DF e entrevistas semi-estruturadas com docentes desta escola. As recentes ações desenvolvidas pela SEEDF têm demonstrado avanços significativos quanto à instrumentalização para o acolhimento e inclusão de estudantes imigrantes nesta Rede de Ensino, no entanto, ainda são muitos os desafios encontrados para sua ampla efetivação. O território escolar possui uma importante missão na reconstrução de uma outra globalização a partir da inclusão, integração, do reforço da solidariedade e da diversidade. É um território potencialmente capaz de formar novos cidadãos e produzir novos conhecimentos, catalisando processos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inalienada.

Palavras-chave: Migrantes Internacionais; Estudantes; Território Usado.

## **ABSTRACT**

The process of globalization currently experienced has intensified the processes of population displacements through space, in particular, the displacements among countries. Recent studies on the dynamics of international migration in Brazil have revealed quite diverse panoramas and have brought important contributions to the understanding of this complex phenomenon. However, there have been few studies on the spatialization and reflection of this phenomenon in education. Therefore, this research invites us to reflect on the operationalization of the uses territory category, as a possibility for understanding the processes of use of the school territory by international migrant students enrolled in the public network from Distrito Federal. Furthermore, it seeks to understand how they form, within the school environment, places of resistance, integration, teaching and learning. The use of the used territory category, initiated by Milton Santos in the 1990s, configures an important possibility of reflection on the geographic space in the context of the postmodern world and globalization. For the development of this qualitative research, in addition to the bibliographic review with the theme of international migration and geographic concepts, secondary data and document analysis provided by the Secretaria de Educação do Distrito Federal were collected, a focus group was carried out with immigrant students from the Centro Educacional São Bartolomeu, in São Sebastião-DF and semi-structured interviews with teachers from this school. The recent actions developed by SEEDF have shown significant advances regarding the instrumentation for the reception and inclusion of immigrant students in this teaching network, however, there are many challenges encountered for its wide effectiveness. The school territory has an important mission in the reconstruction of another globalization based on inclusion, integration, strengthening of solidarity and diversity. It is a territory potentially capable of forming new citizens and producing new knowledge, catalyzing processes for building a fairer, democratic and not alienated society.

**Keywords:** International Migrants; Students; Used Territory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011 - 2020 .....	39
Figura 2 - Número de imigrantes solicitantes de residência, segundo as UF .....	41
Figura 3 - Número de solicitantes da condição de refugiado no Brasil, segundo as UF .....	42
Figura 4 - Movimentos de entradas e saídas de venezuelanos no Brasil .....	43
Figura 5 - Estudantes estrangeiros matriculados na escola pública do DF de 2012 a 2021 .....	70
Figura 6 - Distrito Federal: divisão territorial .....	71
Figura 7 - CRE´s com maior quantidade de estudantes imigrantes no DF, 2022 ...	72
Figura 8 - Estudantes por nacionalidade e CRE .....	76
Figura 9 - CRE São Sebastião: país de origem dos estudantes .....	78
Figura 10- Localidade de residência de migrantes internacionais no DF .....	79
Figura 11- Região Administrativa de São Sebastião .....	79
Figura 12- Vista parcial de um dos acessos a São Sebastião .....	80
Figura 13- Vista parcial da frente do CED São Bartolomeu .....	81
Figura 14- CED São Bartolomeu: país de origem dos estudantes .....	81
Figura 15- Idade dos estudantes participantes do grupo focal .....	83
Figura 16- Grupo focal com estudantes imigrantes do CED São Bartolomeu .....	88
Figura 17- Planta baixa do CED São Bartolomeu .....	101
Figura 18- Imagem aérea da área do CED São Bartolomeu .....	101
Figura 19- Vista parcial do corredor .....	103
Figura 20- Vista parcial do pátio .....	103
Figura 21- Quadro resumo - Educação Básica da Argentina .....	115
Figura 22- Quadro resumo - Educação Básica do Japão .....	115
Figura 23- Quadro resumo - Educação Básica da Venezuela .....	115
Figura 24- Crianças e adolescentes venezuelanos da etnia Warao na sala de aula da Escola Classe Café Sem Troco, na zona rural do Paranoá-DF .....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paralelo entre os enfoques neoclássico e neomarxista em Migração....	25
Quadro 2 - Panorama do território no movimento de renovação na Geografia brasileira .....	50
Quadro 3 - Relato dos estudantes quanto a chegada ao Brasil e ao DF .....	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011-2020 .....	37
Tabela 2 - Distribuição de estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino do DF por modalidade .....	64
Tabela 3 - Dados gerais do Educacenso 2021 .....	65
Tabela 4 - Número de estudantes estrangeiros matriculados no Brasil (2010 a 2020) .....	68
Tabela 5 - Número de estudantes estrangeiros em escolas públicas do DF (2012-2021) .....	69
Tabela 6 - Quantidade de estudantes estrangeiros matriculados no DF por CRE (2021) .....	70
Tabela 7 - Alunos estrangeiros por nacionalidade .....	72
Tabela 8 - Alunos latino-americanos matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal, 2021.....	75
Tabela 9 - Gênero dos estudantes participantes do grupo focal .....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVSI	Associação Voluntários para o Serviço Internacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICs	Brasil, Rússia, Índia e China - grupo de países emergentes.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro Educacional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenação Regional de Ensino
EDUCACENSO	Censo escolar
DF	Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEO	Programa de Pós Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional de Migratório
TAE	Termo de Assentimento Esclarecido
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UF	Unidade da Federação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO .....</b>	<b>22</b>
2.1	MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS: ALGUMAS DEFINIÇÕES .....	23
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL .....	29
2.2.1	<b>Do Estatuto do Estrangeiro à Lei da Migração .....</b>	<b>32</b>
2.3	DINAMISMO NO CENÁRIO MIGRATÓRIO E DE REFÚGIO NO BRASIL DO SÉCULO XXI .....	35
<b>3</b>	<b>TERRITÓRIO USADO: DO CONCEITO DE TERRITÓRIO AO ENSAIO SOBRE OS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR .....</b>	<b>46</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA .....	46
3.2	A RENOVAÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO POR MILTON SANTOS: O TERRITÓRIO USADO .....	51
3.3	O TERRITÓRIO ESCOLAR E SEU USO PELOS ESTUDANTES .....	60
3.3.1	<b>Os territórios escolares do Distrito Federal: breve panorama</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>A PRESENÇA DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>67</b>
4.1	ESTUDANTES IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL .....	69

4.2	A PRESENÇA DE ESTUDANTES IMIGRANTES EM SÃO SEBASTIÃO-DF: O CONTEXTO DO CED SÃO BARTOLOMEU ...	77
4.2.1	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>82</b>
5	<b>ESTUDANTES IMIGRANTES E OS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR .....</b>	<b>86</b>
5.1	ELEMENTOS DEFINIDORES DOS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR .....	87
5.1.1	<b>Algumas impressões dos estudantes imigrantes sobre Brasil e Venezuela .....</b>	<b>89</b>
5.1.2	<b>Integração e interações sociais no ambiente escolar .....</b>	<b>92</b>
5.2	O TERRITÓRIO ESCOLAR USADO POR ESTUDANTES IMIGRANTES NO CED SÃO BARTOLOMEU	97
5.2.1	<b>O território do CED São Bartolomeu como abrigo .....</b>	<b>103</b>
6	<b>LEIS E NORMAS QUANTO AO USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR POR DISCENTES MIGRANTES INTERNACIONAIS ..</b>	<b>110</b>
6.1	SEEDF: ENTRE AVANÇOS, DESAFIOS E TAREFAS	114
6.2	NORMAS E O USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR .....	119
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A complexidade das migrações e suas interfaces com as problemáticas da estrutura social do país devem ser concebidas de forma sistemática e total. São imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados de diferentes nacionalidades, gêneros e idades que deixam seu país natal pelos mais diversos motivos, que se fixam por todo o território nacional em busca de melhores condições de vida para si mesmos e para suas respectivas famílias.

Parte deste grupo migratório é formado por crianças e adolescentes em idade escolar que, embora não se constituam como força de trabalho, se inserem na sociedade brasileira enquanto migrantes internacionais, e como estudantes, passam a frequentar territórios escolares assim que aqui passam a residir.

O fenômeno das migrações internacionais aponta para a necessidade de reflexão sobre ações humanitárias, acolhida, diálogo, integração e acesso aos serviços públicos nos locais de destino.

Este trabalho se justifica pela necessidade em pesquisar os estudantes imigrantes matriculados na Rede Pública de ensino do Distrito Federal e os seus processos de uso do território escolar, haja visto que o número de estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas da Capital Federal tem sido crescente nos últimos anos. Ademais, verifica-se uma escassa literatura, pesquisas e trabalhos que discutem os estudantes imigrantes a partir da categoria território usado.

Enquanto professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sempre me coloquei à disposição da missão em ser professor pesquisador, buscando frequentemente conhecer e compreender as mais distintas realidades do contexto educacional, aplicando a ciência geográfica. Ciência esta, necessária para conhecimento e compreensão da realidade, a partir da interpretação das relações e produções ocorridas no espaço. Ela possui um potencial ilimitado devido à sua diversidade e pluralismo de temáticas. Esta diversidade e complexidade para analisar este mundo diverso e complexo se dá a partir de uma apresentação crítica e multidimensional que traz contribuições para a sociedade nos mais diversos aspectos.

A ideia em desenvolver esta investigação, surgiu na entrevista com a banca de seleção de mestrado, a partir da possibilidade de adaptar a minha proposta inicial de pesquisa para algum tema relacionado às dinâmicas populacionais no espaço. Vi

aí uma oportunidade em buscar compreender o crescente aumento do número de estudantes imigrantes na Rede Pública de Ensino do DF (algo que tem sido um tanto desafiador para os profissionais da educação), atrelado aos elementos que promovem os processos de usos do território por este grupo estudantes nas escolas.

No território escolar, estes se deparam com desafios diversos, que podem estar relacionados ao acolhimento, ao idioma, à cultura do país de chegada e em alguns casos, a ter que lidar com situações de hostilidade e xenofobia locais. Os paradoxos decorrentes dessa diversidade de referências identitárias no âmbito escolar são objeto de estudo, buscando compreender como se dá o uso do território por esses estudantes nas unidades escolares e como eles formam lugares de resistência, integração, de ensino e aprendizagem.

A partir do exposto e como parte da problemática desta pesquisa, foram construídas questões que norteiam nossa investigação: I) quais são os processos de uso do território pelos estudantes imigrantes na rede pública de Ensino do DF? II) como tem sido as dinâmicas migratórias internacionais contemporâneas no território brasileiro e no DF? III) qual o perfil dos estudantes imigrantes da Educação Básica da Capital Federal? IV) Como se dá o acolhimento, adaptação e integração de estudantes estrangeiros nas instituições de ensino do DF?

De uma maneira geral, destaca-se que o objetivo geral foi compreender os processos de uso do território escolar por imigrantes matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Para alcançá-lo, produziu-se os seguintes objetivos específicos:

- I) analisar as migrações internacionais contemporâneas no território brasileiro;
- II) compreender a rede pública de ensino da Capital Federal, bem como a distribuição espacial dos estudantes imigrantes inseridos nesta rede de ensino;
- III) discutir como se dão os processos de uso do território escolar;
- IV) compreender como se dá o acolhimento, adaptação e integração de estudantes estrangeiros nas instituições de ensino do Distrito Federal;
- V) identificar as leis, normas e políticas governamentais que atendam aos discentes imigrantes no Brasil e no Distrito Federal.

Quanto à metodologia, considerou-se que diante da viabilidade de se pesquisar o uso do território escolar por estudantes imigrantes matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa parte da ideia de que existe uma relação entre o mundo real e

o sujeito, os quais estão vinculados e são indissociáveis. Entende-se que este tipo de investigação permite aproximar e aprofundar na complexidade do fenômeno a ser investigado.

Na abordagem qualitativa, a categoria de análise concebe o participante como o foco. No caso desta pesquisa, foi adequada para capturar a dimensão subjetiva dos sujeitos migrantes e os aspectos imateriais do fenômeno migratório, dando um espectro de análise amplo.

A geografia é a ciência do espaço geográfico, dos processos naturais e das relações sociais num processo histórico. Diante das questões sobre o uso do território escolar por estudantes imigrantes, buscou-se utilizar como método de abordagem, um método que considera a vida social, política e econômica a partir de uma visão totalizante: o materialismo histórico. Ele está pautado no realismo material onde o concreto está atrelado ao modo de produção a partir das transformações econômicas e sociais, condicionadas pelo modo de produção capitalista, mas que também considera a imaterialidade da vida e dos sujeitos em relação inseparável com os objetos materiais.

O uso da contradição social, econômica e espacial, inerentes ao capitalismo, são influenciadas pela globalização. Fundamenta-se na tomada de consciência e compreensão da totalidade de uma maneira crítica e inquietante. Este método parte do real para a totalidade, no qual o problema central inicial não é isolado e se depara com outros.

Nesta investigação, no qual são apresentados temas da imigração, território e seus usos, a utilização deste método pode aproximar a compreensão e ação sobre a realidade a partir da existência humana dentro de um contexto histórico, a partir de uma visão sistêmica. Há ainda uma aproximação com a dialética, pois toda a matéria é essencialmente dialética. Desta maneira, a dialética entre o singular e o universal é de suma importância para se constituir mecanismos para a construção da realidade.

A rede pública de ensino do Distrito Federal possui cerca de 520 mil estudantes que estão divididos por 686 unidades escolares e em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). De acordo com dados do Censo Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no ano de 2022, haviam 1.144 estudantes imigrantes e refugiados matriculados nesta rede.

Considerando este grupo de estudantes, escolheu-se como recorte espacial

desenvolver esta pesquisa na escola que registra o maior número de imigrantes matriculados no Distrito Federal, o Centro Educacional São Bartolomeu, na Região Administrativa de São Sebastião. A instituição de ensino conta com 30 estudantes imigrantes. Diante desta proposta, colheu-se informações e elementos que subsidiaram esta pesquisa e espera-se poder fomentar novos estudos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se deram a partir da revisão da literatura sobre o tema das migrações internacionais e conceitos geográficos.

Posteriormente foram consultados dados e informações sobre a presença de estudantes migrantes internacionais que estão matriculados na rede pública de ensino do DF. Foram coletados elementos como: quantidade, nacionalidade, idade, modalidade de ensino e distribuição geográfica por Coordenação Regional de Ensino. Estas informações foram fornecidas pela Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal, mediante a apresentação do TAI (Termo de Anuência Institucional). Foi realizada ainda, a análise documental do Manual do Secretário Escolar, das Diretrizes de Acolhimento de Estudantes Imigrantes das Redes de Ensino do Distrito Federal e do Estado de São Paulo, além legislações nacionais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Migração.

Após a constatação da quantidade de estudantes migrantes internacionais no CED São Bartolomeu, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL um projeto solicitando a autorização para a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores e formação de um grupo focal de estudantes imigrantes nesta escola, visto que envolveria a participação de pessoas, incluindo menores de idade.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o público docente que atua com estudantes imigrantes no CED São Bartolomeu. As entrevistas foram realizadas com 40% do grupo docente da escola que atua com este público, o que corresponde a 6 profissionais. Destes, 3 eram do gênero feminino e os outros 3, do masculino. Os professores participantes foram indicados pela direção da instituição educacional, com seus respectivos consentimentos

Neste procedimento, os entrevistados consentidos a partir do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), puderam apontar para a realização (ou não) de práticas de acolhimento, além das ações e intervenções pedagógicas praticadas. Estas entrevistas foram registradas de forma oral, a partir da gravação de áudios. As

dez perguntas que orientaram as entrevistas constam no Apêndice A.

O grupo focal com estudantes imigrantes do CED São Bartolomeu, realizado mediante a apresentação do TCLE do Responsável Legal, foi executado com 8 estudantes, dadas as características desta técnica de pesquisa. Foram distribuídos 12 termos para a participação voluntária na pesquisa, no qual 8 deram um retorno, autorizando e consentindo a participação.

Foram coletados dados a partir do diálogo e debates com e entre estudantes imigrantes acerca dos temas propostos. Ocorrido em dois encontros com duração média de uma hora e meia, foram registrados de forma oral os diálogos, debates e relatos, a partir da gravação de áudios. A escolha dos participantes se deu a partir da indicação dos professores e supervisora da escola, considerando a disponibilidade e voluntariedade dos estudantes. O roteiro base para a realização do grupo focal encontra-se no Apêndice B. Por ser uma técnica dinâmica, outras perguntas foram feitas e outros debates fomentados com o grupo.

Os elementos e informações resultantes da realização do grupo focal e entrevistas semi-estruturadas, foram analisados a partir da análise de conteúdo.

A estrutura desta dissertação foi desenvolvida por capítulos. O primeiro refere-se a Introdução. O segundo, intitulado: “As migrações internacionais no território brasileiro” traz a contextualização das migrações internacionais no Brasil, tendo como recorte temporal do final do século XIX às primeiras décadas do século XXI. Inicialmente, trata da abordagem acerca do conceito de migração na ciência geográfica, perpassando pelas diversas correntes até chegar na perspectiva crítica e renovada. Neste capítulo, são apresentados ainda os fluxos migratórios internacionais no território brasileiro até a contemporaneidade, apresentando os dinamismos destes cenários, influenciados pela globalização.

O terceiro capítulo, “Território usado: do conceito de território ao ensaio sobre os processos de uso do território escolar”, propõe discutir o conceito de território usado, abordado por Milton Santos, propondo operacionalizar para o território escolar. Para isto, é apresentado os percursos e perspectivas do conceito território na ciência geográfica, até chegar na proposta de Milton Santos, como uma atualização do conceito de território frente às demandas da atualidade.

O quarto capítulo intitulado “A presença de Estudantes Imigrantes na Escola Pública do DF” apresenta o levantamento dos dados gerais de estudantes migrantes matriculados na Rede Pública de Ensino do DF, bem como sua espacialização pelas

CRE's.

No quinto, a categoria do território usado é operacionalizada ao território escolar. São discutidos e apresentados os elementos e processos do uso do território escolar pelos sujeitos participantes da pesquisa no CED São Bartolomeu a partir dos diálogos com e entre estudantes durante a realização do grupo focal, bem como a apresentação do olhar dos professores em relação a sua atuação com este público na Instituição.

O capítulo 6 apresenta as atuais legislações e normatizações que contemplam estudantes imigrantes no Distrito Federal e os desafios encontrados para a sua efetivação. Também aborda como as normas podem condicionar usos do território escolar por estudantes imigrantes. Traz ainda uma abordagem quanto à operacionalização das diretrizes que contemplam este grupo de estudantes, considerando território escolar usado por eles, a fim de contribuir para a promoção da construção de novas horizontalidades que dêem base para uma formação social mais inclusiva, justa, solidária, democrática e inalienada.

## 2 AS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Os movimentos populacionais refletem uma realidade complexa e muitas vezes imprevisível. Cada sujeito ou grupo migrante traz consigo seus próprios motivos para o deslocamento no espaço, influenciados pelo contexto ao qual está vinculado em seu lugar de origem.

O termo *migração* corresponde à mobilidade espacial da população (PATARRA, 2005). Esse processo ocorre desde o início da história da humanidade, motivado pelas mais diversas causas, tais como desastres ambientais, guerras, busca por melhores condições de vida, perseguições religiosas, étnicas, dentre outras. É uma jornada do passado e do presente, que produz padrões migratórios distintos nas mais diferentes expressões do espaço geográfico e que podem, ao ser investigadas, auxiliar na operacionalização de categorias e conceitos da Geografia, como o espaço geográfico, o lugar, o território, entre outros. Para Porto, “a migração se apresenta como um elemento dinamizador na organização de espacialidades.” (PORTO, 2014, p.39).

São diversos e complexos os motivos contemporâneos das migrações internacionais. Elementos advindos com a expansão do capitalismo e do processo de globalização, provocaram assimetrias e contradições nas relações socioeconômicas em todo o mundo. Segundo Porto, há

necessidade de relacionar as formas do meio técnico-científico informacional (MTCI) no Brasil e suas qualidades como elemento que cria condições para maior mobilidade de imigrantes e refugiados no período atual por conta de um maior número de estradas, terminais rodoviários e aeroportos, por exemplo (PORTO, 2021, p. 4).

Desse modo, Porto (2021) defende que o meio técnico científico informacional tem contribuído para a ampliação das migrações internas e internacionais. Desta forma, um padrão evidente na contemporaneidade está na dispersão populacional pelo mundo em diferentes escalas, no aumento e na velocidade destes deslocamentos, especialmente nas primeiras décadas do século XXI. Dados da ONU divulgados no Relatório Mundial sobre Migrações 2022, revelaram que haviam cerca de 281 milhões de migrantes internacionais pelo mundo, o que equivale a 3,6% da população mundial. São 9 milhões a mais do que no ano de 2019.

## 2.1 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS: ALGUMAS DEFINIÇÕES

As migrações internacionais correspondem à mobilidade espacial da população de um país para outro motivado pelos mais diversos fatores. No caso brasileiro, este fenômeno contribuiu (e ainda contribui) para a formação socioespacial do nosso país. Estes movimentos tiveram frequência, estímulos, desestímulos, pesos e medidas diferentes para cada período histórico.

Para Becker, “a migração pode ser definida como mobilidade espacial da população. Sendo um mecanismo de deslocamento populacional, reflete mudanças nas relações entre as pessoas (relações de produção) e entre essas e seu ambiente físico” (BECKER, 1997, p. 323).

No entanto, as interpretações acerca destas dinâmicas perpassam por diferentes perspectivas.

De acordo com Porto,

Até a década de 1970 do século passado, a maioria dos estudos sobre mobilidade espacial da população possuía referência teórica e metodológica neoclássica, que considerava a decisão de migrar um ato de caráter individual. A migração era vista como elemento de equilíbrio em economias subdesenvolvidas e os métodos utilizados eram, sobretudo, descritivos (PORTO, 2014, p. 39).

Diante do panorama neoclássico<sup>1</sup>, a mobilidade espacial possuía um caráter determinista e individualista que não considerava o sujeito histórico social. Os estudos de Ravenstein (1885), Lee (1966) e Todaro (1969), foram pioneiros e trouxeram as primeiras contribuições para as teorias migratórias.

O geógrafo inglês Ravenstein, a partir da publicação de *The Laws of Migration* (1885), representou a vanguarda dos estudos migratórios. Usou dados censitários do Reino Unido para desenvolver o que ficou conhecido como as “leis da migração”. Em sua teoria explicativa, analisou a migração interna inglesa diante do contexto da Revolução Industrial, considerando os seguintes aspectos: migração e distância, migração por etapas; fluxos e contrafluxos; diferenças urbano-rurais. A ausência de generalizações neste estudo e nos seguintes foram notados por Lee que, em 1966, formulou hipóteses gerais sobre fatores condicionantes para a ocorrência das

---

<sup>1</sup> Como uma das teorias das migrações internacionais, a teoria neoclássica afirma que as migrações internacionais obedecem a decisões individuais de custo-benefício. Ela privilegia o indivíduo como unidade de análise. A emigração ocorre após a análise racional da oferta mais rentável quanto as expectativas ao deixar o seu país de origem.

migrações tais como: origem e destino, decisões pessoais e obstáculos intervenientes. Lee observou ainda que, as redes sociais mantidas entre o indivíduo que migrou e as pessoas que continuaram no espaço de origem, contribuem no processo decisório de migrar.

Um avanço significativo nas teorias migratórias se deu com a consideração das forças de trabalho como importante componente social na economia moderna. Todaro (1969), reconheceu a existência de significativa quantidade de trabalhadores urbanos desempregados e subempregados, considerando também os diferenciais de renda entre a área de origem e destino. Diante desta visão, a migração foi percebida como um fator de equilíbrio entre as economias. De acordo com Brumes (2011, p.125), as teorias neoclássicas admitem as relações entre mercado e trabalho e bens e salários como fatores de deslocamentos migratórios, em função da busca de emprego e renda.

Comumente, a mensuração destes movimentos populacionais baseou-se a partir das características individuais dos migrantes, como se a decisão de migrar fosse individual, sem qualquer relação com as forças socioeconômicas externas. Desta maneira, tinha-se uma concepção reduzida, fragmentada e incompleta da realidade, o que tornava a análise migratória isolada, pontual e a-histórica.

Após a década de 1970 os estudos migratórios expandiram suas perspectivas ao abordar o caráter histórico do fenômeno da mobilidade humana dos homens e mulheres, resultado da reprodução do capitalismo e de um processo global de mudanças. Neste enfoque, a migração passou a ser vista como processo social e histórico.

Paul Singer definiu a migração como “fenômeno social historicamente condicionado, tornando-se o resultado de processo global de mudanças, separado do qual não deveria ser considerado” (1973, p. 271). Assim, o pressuposto para análise dos deslocamentos populacionais incluiu os limites da sua configuração histórica. Evidenciou dois conjuntos de fatores relacionados aos deslocamentos populacionais quanto às áreas de origem: fatores de mudança e fatores de estagnação. O primeiro está relacionado à invasão capitalista nas relações de produção e o aumento do desemprego provocado, por exemplo, pela mecanização no campo. O segundo representa a crescente pressão demográfica sobre as pequenas propriedades rurais.

Autores como Gaudemar (1977), Peet (1977), Slater (1978) e Peliano (1990), trouxeram contribuições para a teorização e discussões acerca da migração populacional no espaço na perspectiva neomarxista.

Para Becker, a partir de uma definição neomarxista podemos considerar os migrantes como “todos aqueles indivíduos que seguem os movimentos do capital sob condição de força de trabalho assalariada, ou potencialmente assalariada” (BECKER, 1997, p. 342).

Logo, os agentes que determinam o surgimento e desenvolvimento dos fluxos migratórios, seriam estabelecidos a partir do processo de acumulação e valorização do capital.

O quadro a seguir, elaborado do Becker, apresenta as diferenças entre a perspectiva neoclássica e neomarxista das teorias de migração.

Quadro 1 - Paralelo entre os enfoques neoclássico e neomarxista em migração

Enfoque neoclássico	Enfoque histórico-cultural
Decisão de migrar: Ato de caráter individual, de livre escolha não determinado por fatores externos; enfoque atomístico reduzido ao indivíduo; pretensamente neutro e apolítico.	Decisão de migrar: migração como mobilidade forçada pela necessidade de valorização do capital e não como ato soberano de vontade própria.
Significado: Elemento de equilíbrio em economias subdesenvolvidas, especialmente as mais pobres; Industrialização e modernização como força positiva propulsora da migração.	Significado: Resultado de um processo global de mudanças; Expressão da crescente sujeição do trabalho ao capital.
Metodologia: análise descritiva, dualista e setorial do fenômeno; enfoque casual, isolado e pontual das migrações; considera as características individuais dos migrantes.	Metodologia: Análise histórico-cultural das migrações. Visão de processo; Enfoque dialético. Considera a trajetória dos grupos sociais.
Categoria de análise: O indivíduo.	Categoria de análise: Os grupos sociais.
Dimensão espaço-temporal: deslocamento do indivíduo entre dois pontos no espaço (fluxos, linhas, pontos); visão fixa de mercado de trabalho homogêneo e pontual.	Dimensão espaço-temporal: Movimento de um conjunto de indivíduos, num certo período de tempo, sobre o espaço geográfico; A trajetória pode apresentar vários pontos e ser de longa duração, pois representa um processo e não apenas fluxos isolados; Mercado de trabalho multidimensional em transformação no tempo e no espaço.

Fonte: BECKER, 1997.

Diante das correntes de interpretação dos fenômenos migratórios, infere-se a importância de se considerar os fatores objetivos e subjetivos como análise das

condicionantes e resultados desta dinâmica. A qualificação aliada à quantificação permite compreender as migrações dentro de contextos históricos, das relações sociais e de dominação existentes na sociedade. Desta maneira a utilização da perspectiva marxista com o enfoque histórico-social contempla uma análise mais sistematizada e completa ao que a pesquisa propõe.

No que tange às migrações internacionais, as discussões têm se associado aos desdobramentos da globalização. São diversas ciências que, de maneira interdisciplinar, buscam analisar, discutir e provocar reflexões acerca da mobilidade espacial internacional.

Ito considera que,

Atualmente, as discussões partem da reflexão das transformações socioeconômicas e políticas e culturais do cenário internacional, especialmente aquelas referentes às mudanças do processo de reestruturação da produção que implicam diretamente na mobilidade de capital e da força de trabalho em diferentes partes do mundo (ITO, 2007, p. 1).

Partindo do pressuposto de que as migrações internacionais refletem as regras do mercado capitalista e dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, abre-se uma gama de possibilidades de análises teóricas e empíricas acerca deste fenômeno.

As migrações internacionais estão basicamente fundamentadas nas desigualdades socioeconômicas, que foram intensificadas e propagadas pela globalização do mundo contemporâneo, as quais têm provocado pressões e aumento dos fluxos migratórios internacionais.

Dados do CEPAL<sup>2</sup> (2002) apud ITO (2007), apontam que no final do século XIX ao início do século XX, “a expansão do comércio e a elevada mobilidade dos capitais foram acompanhadas de um aumento dos fluxos migratórios, razão pela qual esse período é também conhecido como a era da migração maciça” (ITO, 2007, p. 4).

Neste período os principais destinos foram países desenvolvidos e em desenvolvimento da América e Oceania, como os Estados Unidos, Argentina, Brasil,

---

<sup>2</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe tem por objetivo monitorar as políticas para a promoção do desenvolvimento econômico, social e sustentável da região latino-americana. Realiza estudos e pesquisas relativas ao desenvolvimento social e econômico da região, além de prestar assessoria e apoio à cooperação internacional.

Canadá e Austrália, o que representou, para alguns deles, um expressivo número de contingente populacional total.

Foram vários os motivos e estímulos para a ocorrência destes deslocamentos. Num primeiro momento, os impulsos para estes movimentos iam desde a entrada à permanência de imigrantes a partir de políticas de Estado para garantir mão de obra (fundamental para expansão econômica e povoamento).

Num segundo momento, mais especificamente no último quartel do século XX, as migrações internacionais se intensificaram, sendo seu ponto máximo registrado na década de 1990, destacando-se os países do norte global<sup>3</sup>: Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão como os principais países receptores.

Já numa terceira conjuntura, no final do século XX, denominada pelo CEPAL como “terceira fase da globalização”, os fluxos migratórios para os Estados Unidos partiram da América Latina e Caribe (46%) e da Ásia (34%), diferentemente do que ocorreu nas fases anteriores, os quais as migrações eram provenientes da Europa. Na década de 1990 destacaram-se como principais países receptores: Estados Unidos, Alemanha, Japão, Canadá, Itália, França, Austrália, Suíça e Países Baixos.

Martine (2005 ) afirma que,

O migrante vive num mundo onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de uma vida melhor. Entretanto, a globalização é parcial e inacabada, e isso afeta as migrações de várias maneiras (MARTINE, 2005, p. 3).

Trata-se de sujeitos imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados de diferentes nacionalidades, gêneros e idades, que deixam seu país natal pelos mais diversos motivos, e se fixam em outro território nacional em busca de melhores condições de vida para si e suas respectivas famílias. Diante da complexidade dos processos de migração e refúgio nos tempos da globalização, podemos remeter ao capitalismo todo o dinamismo para este fenômeno.

Martine reitera que a globalização tem grande impacto sobre os movimentos migratórios, mas de “forma segmentada e contraditória”, ou seja, “leva ao desenraizamento quando acelera o progresso econômico que transforma

---

<sup>3</sup> O conceito de Norte ou Sul Global é utilizado para descrever um grupo de países de acordo com as características socioeconômicas. O Norte Global está relacionado aos países desenvolvidos, como os da Europa Ocidental, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Japão e Nova Zelândia. Enquanto os do Sul, correspondem, em grande parte, aos países em desenvolvimento tais como os da Ásia, África e América Latina.

comunidades, estimula as pessoas a abandonar trabalhos tradicionais e buscar novos lugares”. Entretanto, há o paradoxo da estabilização e até retração dos fluxos de migração internacional, pois “O Mundo sem Fronteiras” é parte da definição da globalização, mas não se aplica ao movimento de pessoas” (MARTINE, 2005, p. 8).

Torna-se evidente como a globalização influencia nos deslocamentos espaciais da população, e paradoxalmente, as migrações internacionais revela a incompatibilidade entre o livre trânsito do capital financeiro em detrimento às barreiras impostas para as mãos de obra, em especial, oriundas de países subdesenvolvidos.

No que tange ao direito à mobilidade diante da era da globalização, Brumes abordou que estamos vivendo num mundo cada vez mais limitador das decisões sobre as mobilidades.

Todavia, são modelos estabelecidos de cima para baixo, sem muitos resultados significativos ante as disparidades encontradas em meio a uma comunidade quase nunca participativa. Estamos diante do desafio de fazer uma globalização inclusiva, que valorize os direitos humanos e que busque o bem comum, que no seu bojo suplantasse as imensas necessidades dos excluídos, dando-lhes dignidade que abarcasse não só a pobreza material, mas também a cultural. Fala-se de uma ética global que também cabe a nós (BRUMES, 2010, p. 67).

Diante das contradições contraídas pela globalização e suas nuances, o desafio para uma globalização inclusiva se faz necessária, na qual a perspectiva se daria de baixo para cima, ou seja, dos países subdesenvolvidos para os desenvolvidos; do pensamento livre ante o discurso hegemônico.

Para compreender os processos que conduziram à globalização atual, Santos propõe considerar dois elementos fundamentais: o estado das técnicas e o estado da política. “A história fornece o quadro material e a política molda as condições que permitem a ação” (SANTOS, 2000, p. 142).

Neste sentido, a imbricação entre o desenvolvimento das técnicas da informação e da ciência, juntamente com a política, formam uma estrutura indissociável para a compreensão da globalização. Entretanto, da maneira em que a globalização está posta nos tempos atuais, ela pode ser vista como “uma fábrica de perversidade” (SANTOS, 2000, p. 58).

A perversidade está no aumento da fome, na miséria, no desemprego, nos deslocamentos populacionais, no refúgio, no acesso a uma educação de qualidade,

na ausência de moradia, na falta de dignidade humana, dentre outros. A pobreza e as desigualdades sociais só aumentam. Isso está atrelado ao sistema construído e imposto propositalmente para a dominação das classes menos favorecidas economicamente, conservando assim, o *status quo* dos dominantes e dos dominados.

Milton Santos considera que “ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas” (SANTOS, p. 59). Toda esta perversidade causada pelo sistema, tende pela naturalização, criando uma dependência cíclica.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

Entre o final do século XIX e o início do século XX, período que passaram a registrar nos portos a entrada de imigrantes pelos portos brasileiros, o país recebeu aproximadamente quatro milhões de estrangeiros, grande parte europeus (maioria italianos), que chegaram em busca de trabalho e acesso à terra. Neste período o Brasil priorizou, e até mesmo subsidiou, a vinda de migrantes de origem europeia. Posteriormente, nos períodos das Grandes Guerras Mundiais, o país recebeu um expressivo contingente de portugueses, russos, romenos, judeus, japoneses, dentre outros.

Do final do século XX até os dias atuais, o cenário é outro. Diferentes grupos de imigrantes chegam ao Brasil sem qualquer estímulo realizado pelo Estado brasileiro, além do aumento do movimento emigratório para os Estados Unidos, Portugal, Japão e outros países europeus.

As migrações internacionais contemporâneas no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI podem ser caracterizadas a partir de três aspectos: a) do país que recebe um número significativo de imigrantes, refugiados e apátridas; b) possui um número de emigrantes que superam as imigrações; c) como destino temporário de imigrantes que estão de passagem pelo País até chegar em outro Estado (em número menos expressivo).

Verifica-se uma intensificação de imigração para o Brasil a partir de 2010, em razão de alguns fatores: cenário econômico favorável, vigência do Acordo sobre

Residência para Nacionais do Mercosul, Bolívia e Chile; concessão de anistia para não documentados e concessão de visto humanitários para haitianos, sírios e venezuelanos.

Todavia, como consequência da crise econômica e política iniciada em 2015, houve o início do declínio do número de entrada de pessoas estrangeiras no país. Este declínio foi acentuado nos anos de 2020 e 2021 motivada pela pandemia da Covid-19.

Cabe salientar ainda que, a partir dos anos de 2010, houve uma maior diversidade em relação à origem da população migrante, com uma presença mais acentuada de estrangeiros vindos da África e da América Latina. Esta migração tem sido caracterizada como mobilidade Sul-Sul.

Os reflexos da economia mundial, regional e/ou local aliada às políticas de Estado, interferem nas dinâmicas populacionais da contemporaneidade. Este cenário pode estimular ou restringir a atração de trabalhadores ou de pessoas que buscam melhores condições de vida para além de suas fronteiras.

Para descrever a conjuntura migratória internacional contemporânea brasileira, é importante salientar a tendência distinta das correntes migratórias ocorridas no século XIX e início do século XX, onde os imigrantes eram majoritariamente de países do Norte Global.

Levy apresenta dados sobre a influência da imigração estrangeira no crescimento da população brasileira num recorte temporal de 100 anos, considerando o período a partir do ano 1872, ano este da realização do primeiro censo demográfico no Brasil.

No total de cem anos, portanto, entraram no Brasil pelo menos 5.350.889 imigrantes, uma vez que os dados aqui apresentados se referem a imigrantes de primeiro estabelecimento apenas, dos quais 31,06% de origem portuguesa, 30,32% de italianos, 13,38% de espanhóis, 4,63% de japoneses, 4,18% de alemães, e ainda 16,42% de outras origens não especificadas (LEVY, 1974, p. 55).

Verifica-se que eram, em grande parte, europeus, especialmente de origem portuguesa e italiana, que vieram em busca de acesso à terra e novas oportunidades de trabalho. Neste contexto do início e meados do século XX, marcado por duas grandes guerras mundiais, a Europa gerou milhões de emigrantes.

Neste cenário, Brasil adotava uma política de "branqueamento"<sup>4</sup> da população brasileira a partir da imigração europeia. Havia um intenso debate sobre a modernização do país pensada pelas elites intelectuais e políticas do Brasil, no qual consideravam a raça branca superior às demais. O governo priorizou e muitas vezes subsidiou a chegada de imigrantes europeus no país. Esta ideologia racista foi superada a partir da década de 1930, quando surgiu uma nova que buscava uma democracia racial.

Cabe salientar ainda, que há uma subnotificação das migrações das populações latino- americanas, dada pela proximidade fronteiriça, e de outros países do Sul Global durante este período.

Quase um século depois, o panorama das migrações internacionais é outro. Novos grupos de migrantes começam a chegar ao país sem qualquer estímulo executado pelo governo brasileiro.

Em relação aos países de nascimento do contingente de migrantes que passaram a residir no Brasil nas últimas décadas, Patarra expõe que,

{...} estiveram concentrados no Mercosul Ampliado, respondendo por cerca de 40% dos imigrantes internacionais, seguidos dos imigrantes da Europa (mais de 20%), Ásia (12,5%) e América do Norte (9,1%). Essas evidências indicam, por um lado, que o país aumentou sua inserção nas migrações do Mercosul; por outro, houve uma relativa retomada das migrações de ultramar, com fluxos de Europa e Ásia. Ressalte-se ainda que a imigração internacional norte-americana recente está relacionada à alocação temporária de mão-de-obra qualificada (PATARRA, 2005, p. 28).

Ressalta-se que este cenário contemporâneo pode estar relacionado ao panorama econômico favorável que o Brasil apresentou na década de 2010, a flexibilização da legislação migratória (Lei nº 13.445 de 2017), concessão de visto por razões humanitárias a nacionais do Haiti, Venezuela, Síria, dentre outros, além de acordo sobre residência de nacionais do Mercosul e associados.

A partir de 2015, por conta do início de uma crise econômica e política no Brasil cujos efeitos foram, dentre outros, a desaceleração da economia brasileira e o processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016, tem início uma tendência de diminuição no número de entrada de pessoas no país.

---

<sup>4</sup> As políticas de branqueamento se basearam em teorias que defendiam a superioridade do homem branco, considerando os não brancos, especialmente os negros, como "um fator" de atraso para as nações. A partir do contexto da abolição da escravidão no Brasil (1888), essas ideias se propagaram pela elite econômica brasileira e o Estado, justificando assim, as políticas de imigração europeia por parte das elites e do governo brasileiro até a década de 1920.

Mais recentemente, a pandemia de COVID-19, a partir de 2020, implicou numa drástica redução de imigrantes.

Segundo os dados do Sistema de Tráfego Internacional (STI) disponíveis desde 2010, observa-se que a queda ocorrida nos movimentos (entradas e saídas) nas fronteiras brasileiras a partir de março de 2020 não tem precedentes na série histórica. A título de ilustração, o volume médio mensal de movimentos no ano de 2019 era de quase 2,5 milhões, enquanto, nos meses de abril e maio de 2020, esse número girou em torno de 90 mil, caindo ainda para menos de 40 mil em junho e julho (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 19).

Os impactos causados pela pandemia do COVID-19, refletiram no fechamento das fronteiras, medidas de restrição e interrupção de projetos migratórios. A mobilidade internacional foi drasticamente limitada. Entretanto, com o avanço da vacinação nos países, a partir do segundo semestre de 2021, o movimento fronteiro voltou a ter aumento nos fluxos migratórios.

### **2.2.1 Do Estatuto do Estrangeiro à Lei da Migração**

Compreender a trajetória da legislação migratória no Brasil nas últimas décadas é fundamental para analisar o cenário migratório atual. Mais importante ainda, é incluir os contextos políticos, sobretudo considerando o papel do Estado, os aspectos econômicos e sociais, para sistematizar e concatenar as influências do Estado Capitalista brasileiro diante das migrações internacionais contemporâneas.

Os caminhos das legislações migratórias aqui destacadas, compreendem o período de transição de um antigo marco normativo criado durante a ditadura militar, com o Estatuto do Estrangeiro (1980), até a nova Lei da Migração (2017).

Durante o governo militar do General João Batista Figueiredo (1979-1985), foi promulgada a Lei de nº 6.815/1980, intitulada “Estatuto do Estrangeiro”. Foi o primeiro marco regulatório da imigração no Brasil. Este documento, o qual não contou com a participação pública, considerava que a pessoa que migra, não pertencia ao nosso país. Conforme o Art. 2, “Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional” (BRASIL, 1980, Art. 2).

Foi uma legislação que se mostrou altamente excludente para os não nacionais, sob a justificativa de proteção aos interesses nacionais, à segurança

nacional e aos trabalhadores brasileiros. O Estatuto do Estrangeiro se consolidou como um conjunto de normas extremamente severas para a permanência e obtenção de cidadania brasileira aos estrangeiros. Foi duramente criticada pela imprensa, políticos da oposição e sociedade em geral.

Em resposta a estas críticas, no ano seguinte, foi publicada a Lei nº 6964/81 com poucas alterações ao Estatuto do Estrangeiro. Como impacto positivo das críticas tecidas ao Estatuto do Estrangeiro, esta Lei trouxe como efeito benéfico a possibilidade de anistia aos imigrantes não documentados em 1981, em seus artigos 133 e 134.

Art. 133. Fica o Poder Executivo autorizado a firmar, com os Estados de que sejam nacionais os estrangeiros que estejam em situação ilegal no Brasil, acordos bilaterais por força dos quais tal situação seja regularizada, desde que: a) hajam entrado no Brasil até 20 de agosto de 1980.

Art. 134. Poderá ser regularizada, provisoriamente, a situação dos estrangeiros de que trata o artigo anterior. § 1º Para os fins deste artigo, fica instituído no Ministério da Justiça o registro provisório de estrangeiro. § 2º O registro de que trata o parágrafo anterior implicará na expedição de cédula de identidade, que permitirá ao estrangeiro em situação ilegal o exercício de atividade remunerada e a livre locomoção no território nacional (BRASIL, 1981, Artigos 133 e 134).

Este processo de anistia continuou nos anos de 1988, 1998 e em 2009. Cabe ainda ressaltar que a falta de documentação por parte do imigrante, era criminalizada, por isso a Lei os tornavam ilegais.

Durante o período de Regime Militar instaurado no Brasil, entre os anos de 1964 e 1985, a legislação migratória foi excludente e antidemocrática, pois não haviam possibilidades de discussões com a sociedade civil, sob a justificativa de proteção de interesse e segurança nacional, defesa do Estado e dos trabalhadores brasileiros (mercado de trabalho). Neste contexto, a prioridade de admitidos era a de mão de obra especializada, conforme o Art.16 da Lei nº 6964/81.

A imigração objetivará, primordialmente, propiciar mão-de-obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando à Política Nacional de Desenvolvimento em todos os aspectos e, em especial, ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos (BRASIL, 1981, Art.16).

Este contexto atendia aos interesses nacionais e das frações burguesas existentes naquele período.

Com o fim do Regime Militar em 1985 e o início ao processo de

Redemocratização no País, foi promulgada uma nova Constituição Federal em 1988, a qual deu embasamento jurídico para a construção de uma nova lei migratória, promulgada a partir do Estado Democrático de Direito brasileiro.

O texto da Nova Constituição de 1988 preocupou-se com a afirmação e garantia de direitos, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Enquanto o Estatuto do Estrangeiro não permitia a matrícula de crianças e adolescentes internacionais sem documentação em escolas, a Nova Constituição, juntamente a outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), garantia o acesso universal ao direito à educação independentemente de nacionalidade e da falta de documentação.

Durante a primeira década dos anos 2000, diversas discussões na sociedade civil e no Congresso Nacional acerca do defasado e anticonstitucional Estatuto do Estrangeiro, foram intensificadas. No ano de 2013, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), iniciou-se a construção de uma nova legislação que sepultava este legado deixado pela ditadura militar.

A Lei nº 13.445/2017, intitulada Lei da Migração, foi promulgada com o intuito de estar sintonizada com a Constituição de 1988 com os preceitos de sociedade acolhedora, justa e solidária, modernizando o sistema de recepção e registro de pessoas imigrantes. Alguns destes preceitos se apresentam nos artigos 3º e 4º.

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V - promoção de entrada regular e de regularização documental; VI - acolhida humanitária; VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII - garantia do direito à reunião familiar; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; II - direito à liberdade de circulação em território nacional; III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes; IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos; IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que

comprovarem insuficiência de recursos; X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017, Art. 3 e 4).

Estão entre os avanços da nova Lei estão a regularização migratória, incluindo a isenção de taxas para documentos de migrantes sem recursos financeiros; visto humanitário; políticas públicas a partir de acesso igualitário e livre a serviços, benefícios e programas sociais; direito à mobilização, como participação de protestos, por exemplo e exclusão de extradição para crime político ou de opinião.

O Estatuto do Refugiado (Lei 9.474/97) e a nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), além do acordo de residência do Mercosul de 2009, proporcionaram a permanência voluntária e formalizada de imigrantes. A nova Lei de Migração é um marco na conquista de garantias dos direitos humanos, mesmo que tenha sido aprovada após 30 anos da Constituição de 1988.

Para assegurar que as garantias previstas na legislação vigente garantam a proteção aos direitos, é indispensável que se avance e fortaleça a integração dos imigrantes à sociedade brasileira, assegurando acesso aos serviços básicos de saúde, educação, assistência social, à moradia e ao mercado de trabalho.

### 2.3 DINAMISMO NO CENÁRIO MIGRATÓRIO E DE REFÚGIO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Considerando as duas primeiras décadas do século XXI, em especial a segunda (de 2011 a 2020), o contexto migratório brasileiro pode ser caracterizado como um período dinâmico formado por aspectos, elementos heterogêneos e grupos de estrangeiros distintos dos padrões migratórios anteriores.

Até o final do século XX os deslocamentos populacionais se davam, essencialmente, do Norte para o Sul global, reflexo das colonizações, dos movimentos pós guerras e êxodo rural. Entretanto, esta lógica de fluxo se inverteu ainda no final do século XX e se intensificou nestas duas primeiras décadas do século XXI. Este cenário foi estimulado pela conjuntura socioeconômica das escalas global e regional. Deve-se considerar ainda, as duras restrições impostas pelas políticas imigratórias nos países do Norte Global, em especial dos Estados Unidos, União Europeia e Japão. Estes fatores contribuíram para a ampliação e diversificação da migração Sul-Sul.

No Brasil, podemos contextualizar a imigração Sul-Sul a partir da conjuntura de diversos fatores. O primeiro deles foi a crise econômica mundial de 2007 iniciada nos Estados Unidos que afetou o mercado global, principalmente aos bancos e investidores, induzindo a quebra de grandes bancos e instituições financeiras pelo mundo, além de provocar altas taxas de desemprego na população.

Outra contribuição foi a extinção do Estatuto do Estrangeiro, no qual o imigrante era tido como ameaça à segurança nacional. Esta legislação foi superada pelos decretos 6.893/209, Resoluções Normativas 77/2008 e 93/2010, e por fim, a promulgação da Lei da Migração, em 2017, ampliando os direitos e garantias dos imigrantes.

No campo econômico e geopolítico do cenário mundial, o Brasil passou a crescer a taxas significativas, principalmente a partir do ano de 2008.

A consolidação do Brasil como potência emergente, participante dos BRICS e organizadora de grandes eventos mundiais (Copa do Mundo 2014 e Olimpíadas 2016) foi determinante na imagem internacional do país como um local de oportunidades (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2016, p. 142).

Com isso, o Brasil impulsionou a atração de imigrantes em busca de novas oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Neste contexto ainda, a moeda brasileira Real estava valorizada perante ao Dólar, que não superou os três reais entre 2011 e 2014.

Conforme Solé e Parella (2005) apud Cavalcanti (2021), o mercado de trabalho é determinante na intensidade e no direcionamento dos fluxos migratórios.

Desta maneira, o Brasil passou a receber imigrantes de diferentes nacionalidades do Sul global, como haitianos, senegaleses, congolezes, guineenses, bengalis, ganeses, paquistaneses, entre outros.

Todas essas questões conjunturais fizeram com que o Brasil entrasse na década de 2010 conjugando diferentes cenários migratórios: continuava havendo emigração, ao mesmo tempo em que o país passava a receber novos e diversificados fluxos de imigrantes do Sul Global, além de projetos migratórios de retorno por parte dos emigrados (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2016, p. 143).

Estas configurações contextuais de elementos sócio-históricos e econômicos, refletiram no protagonismo brasileiro como país de destino de fluxo migratório nas últimas duas décadas.

A partir da segunda metade da década 2010, os imigrantes haitianos e

venezuelanos foram responsáveis pelo fortalecimento da imigração latino-americana como principais lugares de origem dos imigrantes no Brasil. No caso dos haitianos, as causas para esta consolidação foram crises política, econômica e social vivenciadas pelo país há décadas, somadas ao pós- terremoto de 2009 e furacões em 2010 e 2012, que deixaram a população ainda mais vulnerável e fragilizada. A crise socioeconômica na Venezuela iniciada em 2013 também propiciou a intensa migração para o Brasil e demais países vizinhos. Desta maneira, de acordo com o OBMigra, 2020, os haitianos e venezuelanos converteram-se como os maiores grupos de imigrantes no país, em termos numéricos na última década.

Se de 2010 a 2015 tivemos importantes deslocamentos populacionais vindos do Sul global, após 2015, houve uma consolidação migratória do fluxo sul-americano e caribenho para o Brasil.

Em relação à composição migratória no Brasil, considerando a nacionalidade e tipos de registros, a tabela 1 representa um panorama da imigração na última década.

Tabela 1 - Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011-2020

(Continua)

Principais países	Residentes	Temporários	Total
Venezuela	8.933	163.373	172.306
Haiti	99.669	49.416	149.085
Bolívia	3.540	52.100	55.640
Colômbia	2.727	51.075	53.802
Estados Unidos	5.420	32.295	37.715
China	19.312	16.278	35.590
Argentina	2.212	25.392	27.604
Cuba	5.464	20.128	25.592
França	6.026	18.593	24.619
Peru	2.044	21.484	23.528
Portugal	11.406	11.479	22.885
Itália	8.901	12.590	21.491

Tabela 1 - Número de imigrantes por classificação, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011-2020

(Conclusão)

Principais países	Residentes	Temporários	Total
Paraguai	3.408	17.273	20.645
Espanha	6.123	13.505	19.628
Filipinas	372	18.738	19.110
Alemanha	3.560	15.460	19.020
Uruguai	10.448	7.532	17.980
Índia	970	15.648	16.618
Japão	4.234	10.088	14.322
México	1.667	11.259	12.926
Outros países	58.972	122.728	181.700
TOTAL	265.408	706.398	971.806

Fonte: OBMIGRA, 2020.

Os imigrantes com *status* de visto “temporário”, foram amparados por acolhida humanitária, solicitação de reconhecimento da condição de refúgio ou a partir do Acordo de residência para nacionais do Mercosul. Na contramão dos países desenvolvidos do Norte, os sul-americanos, passaram a garantir a recepção e permanência de imigrantes dos países membros do Mercosul e países associados, a partir do Acordo de Residência do Mercosul, garantindo o direito à residência, trabalho e seguridade social, de forma recíproca.

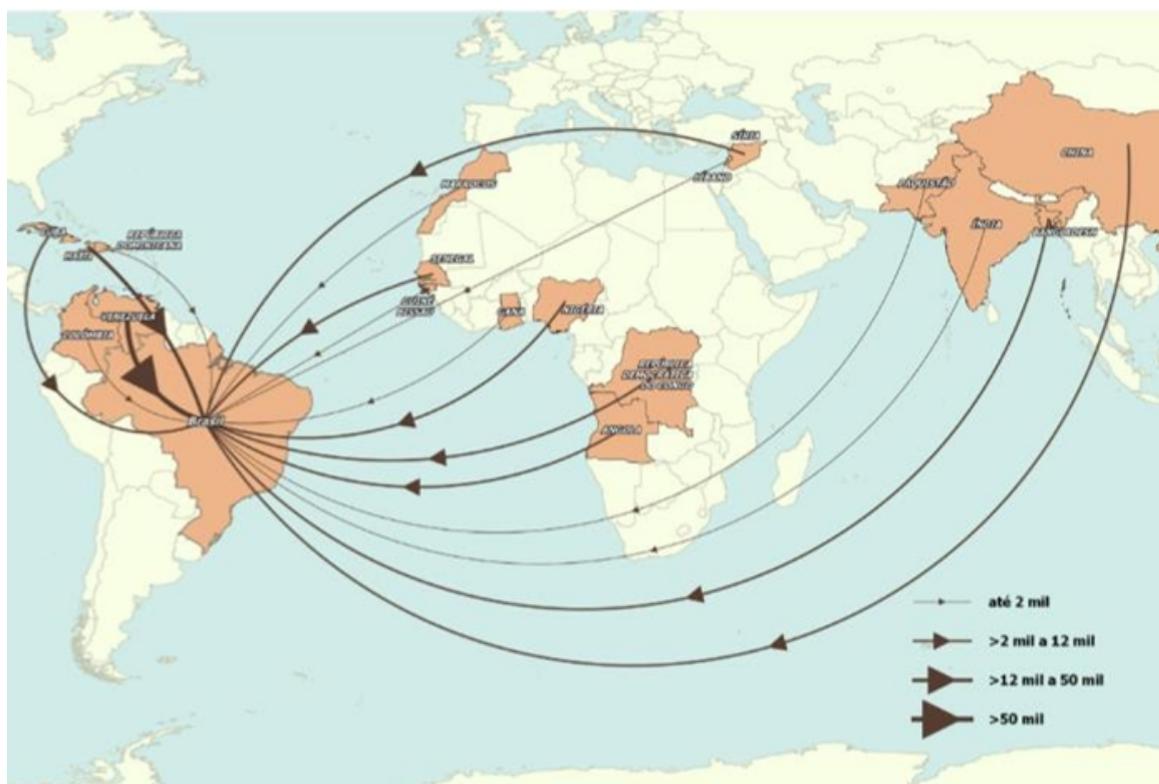
Entre os solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado, os principais países de nascimento estão todos situados no Sul Global, onde estavam localizados os principais focos de tensões, como os conflitos armados, religiosos, sociais e ambientais que acabaram por provocar a mobilidade forçada de importante contingente de pessoas, que além do fundado temor de perseguição que, em muitas das vezes, colocavam em risco a própria integridade física desses indivíduos, também estavam expostas às mudanças climáticas (CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G, 2021, p. 14).

No caso dos venezuelanos, foram duas as condições para assegurar a regularização deste grupo no território brasileiro: a solicitação de residência e o assentimento da condição de refugiado. Somente em julho de 2019, o Comitê

Nacional para os Refugiados – CONARE assumiu o entendimento de concessão da condição de refugiado baseado na grave e generalizada violação dos direitos humanos ocorridos na Venezuela. Os haitianos também possuem o amparo de caráter humanitário e passaram nos últimos anos a recorrerem à estratégia de reconhecimento da condição de refugiado para regularização no país.

Outros nacionais do Sul global também configuram como solicitantes de refúgio, dentre eles os sírios, chineses, cubanos, bengalis, congoleses e senegaleses. A figura 1 destaca os países de nascimento dos solicitantes de refúgio no Brasil.

Figura 1 - Número de solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nascimento - Brasil, 2011 - 2020



Fonte:OBMIGRA, 2020.

Quanto ao gênero dos solicitantes de refúgio no período acima listado (2011-2020), 63,18% são do sexo masculino e 36,82% são mulheres. Em relação à faixa etária de imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados, há uma concentração de migrantes em grupos etários de 20 a 59 anos, ou seja, a maioria está em idade ativa para o trabalho.

As dinâmicas populacionais advindas com a migração internacional contemporânea, alterou também a rota destas correntes migratórias. Se até o início da década de 2010 a chegada de estrangeiros no Brasil se dava por meio de portos e aeroportos, os quais se dirigiam e permaneciam prioritariamente nas Regiões Sudeste e Sul, nos tempos atuais, a entrada ocorre de maneira robusta pela Região Norte. Esta nova configuração de rotas é reflexo das migrações advindas por vias terrestres de venezuelanos, haitianos e cubanos, pelo norte brasileiro, em especial pela fronteira de Roraima.

Se por um lado houve uma nova espacialização quanto a distribuição territorial de imigrantes, por outro, deve-se levar em consideração o status migratório, visto que dependendo do processo de regularização migratória, há influência em relação ao local de destino no território brasileiro.

De acordo com dados do OBMigra (2021), para os solicitantes de residência longa ou temporária, verifica-se que estes destinam-se à Região Sudeste.

[...] para os imigrantes solicitantes de residência de mais longa permanência e temporárias identifica-se que esses, preferencialmente, se destinaram à Região Sudeste, com os estados de São Paulo (31,5%) e Rio de Janeiro (11,6%) recebendo a maior parcela desses imigrantes. Na sequência aparecem as Regiões Sul (19,8%) e Norte (16,6%). Se nos estados sulistas a migração foi bem distribuída, nos situados ao norte os fluxos se concentraram em Roraima (10,4%) e, em menor grau, no Amazonas (4,6%) (OLIVEIRA, 2021, p. 65).

A figura 2 representa a quantidade de imigrantes solicitantes de residência por unidade da federação.

Figura 2 - Número de imigrantes solicitantes de residência, segundo Unidades da Federação, 2011 - 2020



Fonte:OBMIGRA, 2020.

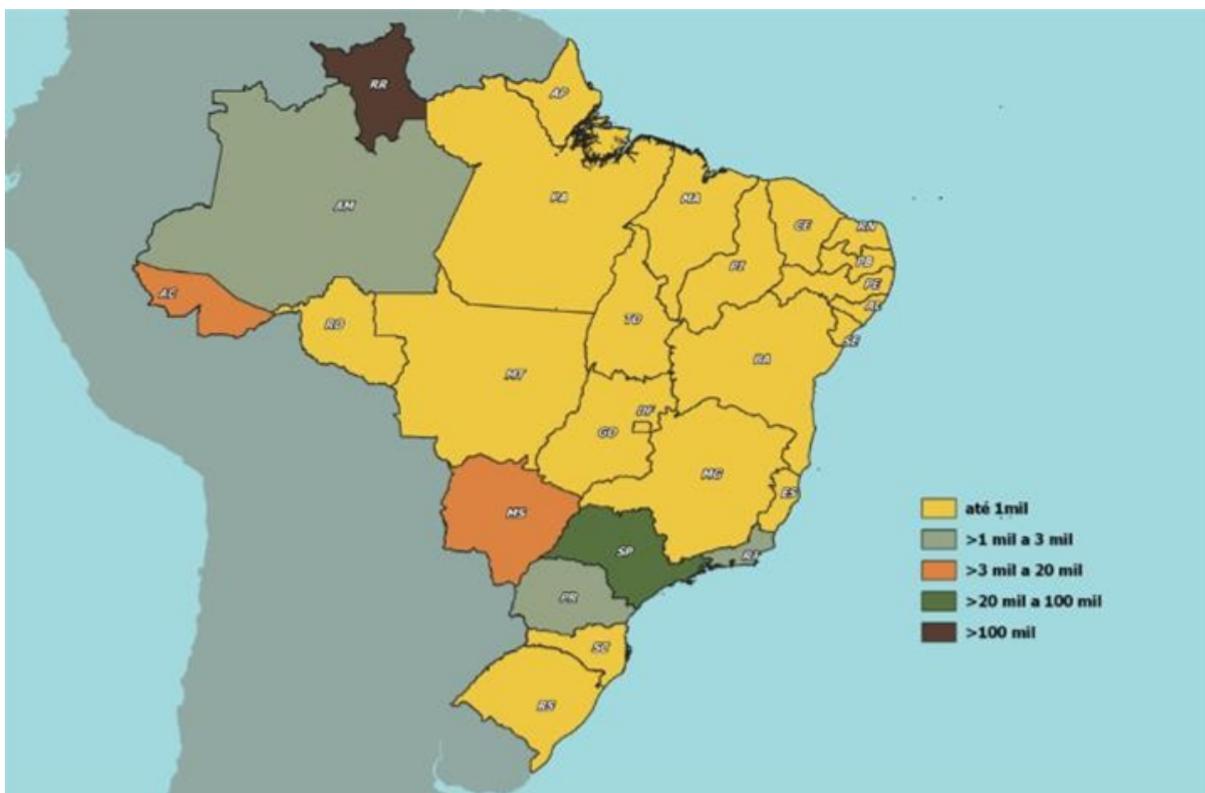
Outro dado importante revela os municípios que mais acolheram solicitantes de residência: São Paulo, Boa Vista, Rio de Janeiro, Manaus e Brasília.

Em relação aos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, há uma alteração no padrão da distribuição espacial, que a partir de 2016 teve a Região Norte como a principal porta de entrada dos solicitantes da condição de refúgio, sobretudo em Roraima. A partir da metade da década de 2010, cerca de 66,3% das solicitações foram registradas em Roraima e 10,5% no estado de São Paulo.

É importante salientar que, no curso das análises dos processos das solicitações de refúgio pelo CONARE, quando da decisão final, e reconhecida a condição de refugiado, a distribuição espacial se altera ligeiramente, com São Paulo e Roraima perdendo participação relativa em favor do Amazonas, que ao longo da década recebeu como residentes 19,5% dos refugiados (OLIVEIRA, 2021, p. 65).

A figura 3 revela o estado de Roraima como a principal porta de entrada de solicitação da condição de refúgio da última década.

Figura 3 - Número de solicitantes da condição de refugiado no Brasil, segundo as Unidades da Federação, 2011 - 2020.



Fonte: OBMIGRA, 2020.

Enquanto nos primeiros anos da segunda década do século XXI a imigração haitiana no país se destacou pela quantidade de solicitação de reconhecimento da condição de refúgio, a imigração venezuelana no segundo quinquênio, superou sua quantidade em solicitações de refúgio e registro de imigração.

A figura 4 apresenta dados e informações acerca do quantitativo de entradas e saídas de venezuelanos no território brasileiro nos últimos cinco anos. Ademais, aponta o perfil populacional e os principais postos de entrada e saída destes imigrantes, bem como os meios de locomoção.

Figura 4 - Movimentos de entradas e saídas de venezuelanos no Brasil: jan. 2017 a abr. 2022.



Fonte: SISTEMA DE TRÁFEGO INTERNACIONAL (STI); OIM. - Jan/2017 a abr/2022.

Podemos inferir que os fluxos migratórios contemporâneos percorreram por dois caminhos distintos e igualmente complexos. Um primeiro, ocorrido no início do século até a primeira metade da década de 2010, reflexo da lógica direta do sistema capitalista e processo de globalização contemporânea. O segundo, ocorrido a partir da segunda metade da década de 2010, revelou para além dos reflexos anteriores, as crises sociais vivenciadas e potencializadas, especialmente, pelos povos do Sul global. O perfil das migrações se alterou. O direcionamento destas correntes migratórias estavam para além do caráter econômico, reconhecendo o caráter humanitário, levando em consideração a dignidade da pessoa e os direitos humanos.

Inicialmente, os fluxos migratórios foram potencializados pelos países do Sul global. Com o passar dos anos, destacou-se as correntes provenientes da própria América Latina e Caribe. A alteração deste modelo refletiu numa maior pluralidade de nacionalidades quanto às origens dos imigrantes e refugiados. Atualmente a maior parte das solicitações de documentos, são na condição de solicitação de refúgio, principalmente por venezuelanos, haitianos e cubanos.

Nesta nova configuração espacial da migração internacional do país, os estados da Região Norte, principalmente Roraima e Amazonas, configuram como os que acolhem a maior parcela dos imigrantes. Quanto à faixa etária, a maioria dos imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados, estão em idade laboral. A maior presença de crianças (0 a 14 anos) e idosos (acima dos 60 anos) estão entre os solicitantes de refúgio, o que sugere a condição de reagrupamento familiar.

O panorama migratório internacional contemporâneo trouxe consigo diversos desafios. O marco legislativo foi um importante passo dado em relação às garantias e direitos dos povos que, de forma voluntária ou não, elegem o Brasil como seu novo destino, ainda que seja em caráter temporário. Dentre os desafios impostos estão a acolhida, adaptação, aprendizado de um novo idioma, os novos costumes, uma cultura distinta, a procura por trabalho, moradia, acesso aos serviços básicos dos cidadãos, etc.

O fenômeno migratório contemporâneo diante de sua fluidez, volatilidade e diversidade, torna-se de difícil interpretação devido à sua complexidade. Dentre as dificuldades estão as transformações advindas de uma economia cada dia mais globalizada, integrada e ao mesmo tempo segregadora, que reflete no aumento das desigualdades econômicas, sociais e tecnológicas entre os povos. A exploração da mão de obra trabalhadora, o protecionismo a mercados, as fronteiras impostas seletivamente às pessoas, os conflitos e guerras, catástrofes ambientais, perseguições políticas e religiosas, violação dos direitos humanos, dentre outros, são alguns dos elementos que compõem o cenário migratório contemporâneo e a busca para a superação destes desafios.

O Brasil como uma das novas rotas de imigração e refúgio para originários de países do Sul Global estimulou desafios para a dedicação e ofertas de garantias de políticas públicas, em especial, aos grupos em situação de vulnerabilidade social e econômica. Os em situação de refúgio ou em solicitação deste status, são os maiores potenciais de vulnerabilidade.

Diante da potencialização dos fluxos migratórios na contemporaneidade, faz-se necessário uma gestão migratória a nível global. Para Ito (2007), deve-se considerar a seguinte recomendação da CEPAL, que propõe um acordo global sobre as políticas migratórias, estabelecendo o consenso internacional:

Em matéria de políticas públicas sobre migração, a globalização tornará cada vez mais necessário o trânsito do controle migratório para a gestão

migratória num sentido amplo, o que não significa que os Estados abandonem sua atribuição de regulamentar a entrada de estrangeiros e acautelar suas condições de radicação, mas que aceitem formular políticas razoáveis de admissão, que contemplem a permanência, o retorno, a reunificação familiar, a revinculação, o trânsito fronteiriço e o traslado de indivíduos a outros países (CEPAL, 2002, p. 267).

Esta demanda apresentada pelo CEPAL traz à tona a temática das migrações e refúgio no mundo e para o mundo sob um viés humanitário e colaborativo. Em consonância entre causa e efeito para este fenômeno, dado ao fechamento seletivo de fronteiras em função do capital no contexto da globalização, Silva (2016) argumenta que para a década de 2020, existem estimativas de que o mundo terá dez vezes mais muros aproximadamente, possuindo, porém, estes fechamentos, um corte seletivo, no qual dentro dos muros estão presente 75% da riqueza mundial e apenas 20% da população mundial. E ao contrário, fora dos muros estão presentes 20% da riqueza mundial e 80% da sua população (DORFMAN; OLIVEIRA apud WEISSHEIMER, 2015). São “as geografias da globalização perversa” ou da “desigualdade” abordadas por Souza (1998).

Como tendências migratórias para as próximas décadas, deve-se considerar que os deslocamentos populacionais, agora mais do que nunca, são continuidades ou descontinuidades temporais que estarão conectadas às transformações socioeconômicas globais. Espera-se que as práticas que envolvem a acolhida de migrantes e refugiados, dos atuais e dos próximos fluxos migratórios, estejam pautados no diálogo, solidariedade, cooperação, resistência, acolhimento, oportunidades, justiça, respeito aos direitos humanos, considerando a soberania dos Estados.

### **3 TERRITÓRIO USADO: DO CONCEITO DE TERRITÓRIO AO ENSAIO SOBRE OS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Partindo do princípio e da complexidade da temática que envolve os deslocamentos populacionais no espaço, verifica-se a necessidade de basear-se por teorias e conceitos que subsidiem uma análise crítica e propositiva para este fenômeno.

Na ciência geográfica, diversos conceitos e categorias podem ser estruturados para realizar esta análise. Sem sobreposições ou pesos distintos, um complementa o outro para se compreender a totalidade do mundo.

Considerando que esta pesquisa utiliza dentre outros conceitos geográficos, o do território usado iniciado por Milton Santos na década de 1990, considera-se que sua teorização seja essencial para compreender, de maneira sistemática, como se dá o uso do território por estudantes imigrantes em escolas públicas do Distrito Federal.

Esta categoria de análise proposta por Santos, configura como um novo elemento para refletir o espaço geográfico e demonstra ser um campo fértil a ser explorado e aprofundado dentro da Geografia no contexto do mundo pós-moderno e da globalização. Desta maneira, esta investigação convida a discutir a operacionalização da categoria território usado, como possibilidade para compreensão dos processos de uso do território escolar por estudantes imigrantes.

Antes de abordar as discussões acerca de território usado, é indispensável transitar pelos percursos do conceito de território na Geografia.

#### **3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

Da gênese da ciência geográfica até o presente momento, o conceito de território vem sendo abordado, definido, explorado e difundido na Geografia por distintas correntes, vertentes e perspectivas. Este, por sua vez, sempre fez parte do rol das principais categorias que configuram como base para a compreensão do espaço geográfico e suas dinâmicas, ora como categoria de destaque, ora como coadjuvante. O fato é que, em cada corrente da ciência geográfica, este conceito obteve entendimento e importância distintos.

Mesmo diante das bases filosóficas e metodológicas distintas dispostas em cada corrente, o que as une, pode-se dizer que são as conexões com os princípios de domínio e/ou relação com o Estado. Este elo tornou este conceito quase intacto, em sua estrutura, até o final do século XX.

No entanto, a partir da década de 1990, Milton Santos insere-se num grupo de estudiosos propondo um novo entendimento para esta categoria frente às conjunturas proporcionadas pelos fenômenos da mundialização e globalização.

O conceito de território é um tanto complexo. Para compreendê-lo e apropriar-se deste, é necessário aprofundar em suas questões teóricas. Erroneamente, ele é utilizado sem o rigor acadêmico necessário em diversas situações cotidianas tanto pela população em geral e meios de comunicação, quanto pela gestão pública ou privada, dentre outros, o que pode banalizá-lo. Entretanto, realizar sua discussão acadêmica, faz-se necessária e reforça sua função matriz para compreender, com uma maior segurança, a realidade.

O conceito de território surgiu no contexto da unificação Alemã e da sistematização da Geografia enquanto ciência, com o alemão Friedrich Ratzel na segunda metade do século XIX. Pioneiro na elaboração deste conceito, entendia-o como uma porção da superfície terrestre, sob o domínio de grupos humanos ou pelo Estado.

Contestando Ratzel, o geógrafo francês Paul Vidal de La Blache recorreu ao conceito de região em detrimento de território. Defendia o conceito de região como base para os estudos geográficos. Com ideais possibilistas, ele considerou as regiões a partir da definição de seus atributos naturais, as quais proporcionavam o desenvolvimento das sociedades.

O conceito de território retornou com maior destaque com advento da Geografia Crítica na segunda metade do século XX, momento em que a sociedade global passava por profundas transformações resultantes do fenômeno da globalização.

Somente aí se percebe a relevância do conceito, que ganhará inúmeras adjetivações para dar conta de fenômenos relativamente novos: fragmentação dos territórios, interconexões em rede, conteúdo técnico, formação de hierarquias e estabelecimento de novas verticalidades e horizontalidades, territórios luminosos e territórios opacos (STÜRMER, 2017, p. 82).

Diante das demandas de uma sociedade cada vez mais global, o resgate do

conceito de território tornou-se parâmetro para compreender as relações ocorridas no espaço geográfico diante da operação transnacional da informação e do capital.

Sob esta perspectiva, o conceito de território é retomado através dos escritos de Jean Gottmann, o qual entendia que este conceito ultrapassa a instituição do Estado em virtude das mudanças de desenvolvimento tecnológico e no exercício da soberania nas sociedades.

Gottmann (1973), ao tratar dos significados do território, afirma que estes evoluíram consideravelmente desde a antiguidade até o século XX. Esta evolução ocorreu em virtude de mudanças na natureza da soberania, especialmente, em razão do progresso tecnológico e do exercício da soberania a partir de representações eleitas. Ou seja, por conta de processos que extrapolam a instituição do Estado-Nação, em que há pessoas ou atividades no território. O território é organizado historicamente por agentes humanos, política e juridicamente, e, através de processos econômicos. “Na concepção de Gottmann (1973), há relações sociais de domínio e controle e o território tem um caráter concreto, material e político-ideológico, é relacional” (SAQUET, 2006, p. 64).

Na década de 1980 o geógrafo Claude Raffestin trouxe em suas obras manifestações importantes quanto ao conceito em questão, as quais transpuseram as ideias ratzelianas de associação território para além das práticas do Estado. Pensou o território como construído por diferentes ações sociais, reconduzindo assim, as relações de poder para as ideias deste conceito. Para ele, espaço e território não são equivalentes e que o espaço antecede o território.

Segundo Stürmer e Costa,

Raffestin faz, ao definir território, uma ponte conceitual entre o território que é criado pelo poder de Estado e o território construído pelo poder de outros atores. Em sua definição cabal de território, as relações de poder estão na origem do território, que, para ele, tem um aspecto contraditório: o poder é capaz de construir um território – projetar-se por meio dele – e, assim, limitar seu poder sobre o espaço (STÜRMER; COSTA, 2017, p. 53).

Desta maneira, o território se forma a partir do espaço pela ação do homem; é definido a partir das relações de poder de ordens econômicas, políticas e culturais. O território é uma produção a partir do espaço, revelando relações marcadas pelo poder, que é exercido por pessoas ou grupos e está intrínseco em todas as relações sociais.

A partir da década de 1980 o conceito de território tomou um espectro do

espaço geográfico ampliado, orientado a partir das relações de poder, políticas e jurídicas, somadas às ações sociais existentes nele.

O geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (1997) destaca que o território é relacional e que abarca três dimensões básicas: jurídico-política (relações de poder), cultural (como produto social sobre o espaço) e econômica (resultado das relações entre classes sociais e trabalho).

Este avanço no entendimento de que o território não deve puramente estar relacionado somente às relações de poder do e no Estado, mas também a outros agentes sociais, expandiu as discussões e trouxeram relevantes considerações.

Milton Santos, por sua vez, trouxe significativas contribuições para a compreensão da totalidade socioespacial, concentrando suas discussões em escalas conceituais de espaço geográfico, território e lugar. Quanto ao território proposto por Santos, Fuini expõe que:

A conceito de “território” perpassa a obra de Milton Santos em diversos momentos, desde os anos 1970, com a perspectiva do território definido em sua relação com o Estado, passando pelos anos de 1980, com a concepção de configuração territorial como o arranjo de objetos na paisagem, até se chegar aos anos 1990, quando o autor assume a vertente do território usado, multiescalar e o foco de um Geografia em transição (FUINI, 2015, p. 254).

Toda esta trajetória nos discursos sobre o território por Milton Santos, culminaram numa expansão de horizontes para esta categoria evidenciadas em diversos textos e livros. Em seus textos mais recentes, especialmente em “O retorno do território” (1994) e “O território e o saber local: algumas categorias de análise” (1999), Milton Santos elabora o entendimento de território usado, como uma categoria integradora para abarcar a complexidade da totalidade dinâmica refletida pela globalização.

No cenário da geografia brasileira, além de Haesbaert e Santos, outros autores como Bertha Becker (1983,1991,1995), Antônio Carlos Robert Moraes (1988,2002) e Marcelo Lopes de Souza (1995) também revisitaram e discutiram o território numa perspectiva de renovação.

Em seus escritos, Becker trouxe contribuições que deram ao território um caráter multidimensional, apresentando as relações econômicas, sociais e naturais influenciadas pelo capital e pela atuação do Estado nas relações espaço-territoriais. Empiricamente, referenciou os problemas socioambientais da Amazônia, em favor

da justiça social e da preservação do meio ambiente..

Moraes (1988), por sua vez, atuou com discursos dos processos de formação territorial, em especial do território brasileiro. Suas ideias e representações direcionam as relações humanas com os lugares, considerando além das relações do Estado e do capital, as relações de materialidades e imaterialidades.

No texto “O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento” (1995), Marcelo Lopes de Souza, trouxe categoricamente a ideia de que para compreender o que é território, é necessário entender as complexidades existentes dentro deste espaço e perceber as desigualdades, contradições, ideias, tradições, que muitas vezes convivem neste mesmo território. Para ele, o território é composto pela formação histórico-social e suas relações entre o ser humano e o trabalho. O território é cíclico, pois é dinâmico e móvel, interligado pelo fluxo de informações.

O quadro a seguir apresenta o panorama do conceito de território na perspectiva da Geografia Crítica brasileira.

Quadro 2 - Panorama do território no movimento de renovação na Geografia brasileira

<b>Autores</b>	<b>Concepção territorial</b>	<b>Conceitos vinculados</b>
Antônio Carlos Robert Moraes	Formação territorial	Valorização do espaço; Formação histórica; Enclaves territoriais.
Bertha Koiffmann Becker	Território Histórico	Territorialidades; Planejamento Territorial.
Manuel Correia de Andrade Marcelo José L. de Souza	Território Histórico	Produção/povoamento do território; Territorialidades.
Milton Almeida Santos	Território usado	Espaço geográfico; Configuração territorial; Norma, fluidez e competitividade territorial.

Fonte: FUINI, 2019. Adaptado pelo autor.

Fica evidente a variedade de noções e dimensões encontradas sobre o que é território. Mas mesmo diante de tanta pluralidade de ideias e intenções, percebe-se de maneira evolutiva e renovada, o avanço na compreensão deste conceito para além da mera relação de poder e Estado. O entendimento não exclui estas referências, mas de maneira agregada, tem considerado o espaço como uma

instância social, histórica, política, econômica e cultural. Esta pesquisa baseou-se a partir da concepção territorial proposta por Milton Santos.

### 3.2 A RENOVAÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO POR MILTON SANTOS: O TERRITÓRIO USADO

Ao realizar uma revisão bibliográfica de Milton Santos, fica aparente sua mudança de posicionamento quanto ao entendimento de território durante seu percurso intelectual, entre a década de 1970 e o ano 2001. Com sua genialidade, apresentou flexibilidade e amadurecimento de perspectivas diante das mudanças ocorridas dentro do campo da Geografia, reflexos também, da dinâmica global.

Ao final de sua trajetória intelectual, retomou discussões sobre território e lugar, e desenvolveu a ideia de território usado para melhor compreender as multiplicidades do mundo nos tempos da globalização, de forma crítica.

A transição da concepção territorial em Milton Santos, desde os anos de 1970 aos 2000, guarda relação com a proposta do autor de teorizar sobre o espaço geográfico a luz da transição de um momento marcado pela modernidade para outro, associado à globalização e à crítica a certos elementos designativos do período moderno (FUINI, 2015, p. 255).

Percebe-se esse movimento de transição principalmente quando nos deparamos com o livro “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica” (1978) e o texto “O retorno do território”, publicado no livro “Território, Globalização e Fragmentação” (SANTOS; SOUZA; SILVEIRA, 1994).

Em “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica”, percebe-se uma forte ligação do conceito de território ao Estado-nação moderno, ou seja, uma noção jurídico-política. Já em “O retorno do território”, esta ideia é aprimorada para o território usado, agora como uma categoria de análise social.

Para Souza, em “O retorno do território”, Milton Santos

Vai dar ao espaço geográfico um estatuto teórico e, com isso, uma possibilidade até então inexistente de aprofundamento do diálogo entre a Geografia e as demais disciplinas do conhecimento. Vai propor que o espaço geográfico, sinônimo de território usado seja assumido como um conceito indispensável para a compreensão do funcionamento do mundo do presente, este mundo dominado pela globalização, esta metáfora que incansavelmente torna míope a realidade da maioria dos habitantes da Terra (SOUZA, 2005, p. 252).

Tendo como uma de suas referências a crítica taxativa à globalização, propôs o resgate das categorias território e lugar para denunciar a globalização e as desigualdades sócio- espaciais provocadas por ela.

Em “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica”, Santos tece críticas em relação às barreiras encontradas para a construção de uma Geografia pautada nos problemas sociais. Para o autor, seria necessário “fornecer as bases da reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda gente e não o espaço a serviço do capital e de alguns” (SANTOS, 1978, p. 267).

Para isso envereda pelas questões epistemológicas e metodológicas da ciência geográfica, buscando uma definição para o espaço como objeto de estudo da Geografia. Em sua abordagem, dedica um capítulo para discutir o espaço como instância social e o papel do Estado.

Um Estado-Nação é essencialmente formado por três elementos: . 1. um território; 2. um povo; 3. a soberania. A utilização do território pelo povo cria o espaço. As relações entre o povo e seu espaço e as relações entre os diversos territórios nacionais são reguladas pela função da soberania (SANTOS, 1978, p .232-233).

Assim, o território está associado ao Estado-nação, sendo um de seus elementos de formação.

Quanto a ação das sociedades no território, traz como condicionantes: o modo de produção dominante em escala global; o sistema político, responsável pelas formas particulares de impacto do modo de produção e também pelos impactos dos modos de produção precedentes e dos momentos precedentes ao modo de produção atual.

Neste sentido, Milton Santos reúne elementos que evocam o Estado-nação como agente de direção do conceito de espaço. O território é conectado a este entendimento, sendo

[...] abordado como linha traçada em acordo ou pela força e cuja extensão é variável historicamente. Sua substância é dada pelas sociedades territoriais cuja ação se manifesta pelo modo de produção dominante e os modos de produção precedentes e pelo sistema político (FUINI , 2019, p. 525).

Deste modo, influenciado pela necessidade de renovação da Geografia e pelo materialismo histórico dialético, o autor dialoga sob uma perspectiva da produção do

espaço a partir da análise de condições materiais de produções, nos processos econômicos e sociais de organização dos espaços de produção da vida.

No que tange ao papel do Estado, frente às transformações espaciais, aborda que “a organização do espaço depende das atribuições que esta organização política pode reservar para si” (SANTOS, 1978, p. 230). O Estado é um dos principais agentes na produção e transformação do espaço mediante as novas condições de vida internacional, o que exige dele adaptação.

Em “Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método” (1977), Santos resgata as discussões do conceito de espaço e a formação econômica e social (F.E.S). Para Milton Santos, a Formação Econômica e Social, enquanto categoria, seria a mais adequada para a construção de uma teoria válida do espaço. A categoria espaço ganha destaque enquanto território é entendido como o espaço de uma nação regulada e delimitada. Desta maneira, o conceito de território possui forte ligação com as ideias de Estado-nação, o qual sofre influência direta do capitalismo global. Aponta ainda que o modo de produção, a formação social e o espaço são categorias interdependentes e que o espaço reproduz a totalidade social.

O espaço reproduz a totalidade social, na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1977, p. 91).

Nesta obra e nas próximas escritas no decorrer da década de 1980, Milton Santos não faz alterações consideráveis em relação ao seu entendimento por espaço e território.

As grandes transformações de ordem social, econômica, tecnológica, cultural, científica e espacial ocorridas em âmbito global entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, demandou de Milton Santos um esforço para que avançasse quanto ao entendimento sobre espaço e território diante de tal contexto. Neste sentido, outros elementos são agregados para dar conta de tamanha dinâmica e metamorfoses.

Em 1993 no livro “Território: globalização e fragmentação”, Santos apresenta no texto “O retorno do território”, um marco importante na discussão deste conceito.

Entende que o território não é apenas fundamento do Estado-Nação, mas um território usado.

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social (SANTOS, 1993, p. 15).

Neste sentido, o território do mundo da globalização, apresenta-se sob outras dinâmicas e dimensões.

Esse retorno decorreria da renovação da abordagem, que não se limitaria mais à concepção advinda da modernidade que restringia o território à “base e fundamento do Estado”, que o “moldava”. A transnacionalização do território, pela via da mundialização do capitalismo, que impõe novas sinergias, tornava antiga a ideia de Estado-territorial, ou da exclusividade do Estado como o único agente a “definir os lugares” (FUINI, 2015, p. 259).

Acerca desta perspectiva multiescalar, sugere que para a compreensão do funcionamento do mundo globalizado presente, é indispensável o entendimento do território uma categoria de análise social capaz de explicar as demandas redefinidas a partir do papel relevante da ciência, tecnologia e informação dos tempos atuais.

Para Maria Adélia de Souza,

Milton Santos vai elaborar insistentemente sobre esta categoria de análise social, propondo ainda que o território usado seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local (SOUZA, 2005, p. 253).

Santos passa a compreender que na realidade pós-moderna, existe a interdependência universal dos lugares e que houve uma mudança na dialética de Estado Territorial para uma transnacionalização do território.

De acordo com o autor, o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, habitado.

Milton Santos dá ao território um status de escala geográfica. Nesse sentido, o território usado é simultaneamente material e social, composto por uma dialética, como o espaço geográfico. O território-forma é o espaço material e o território usado é o espaço material mais o espaço social. O território usado é constituído pelo território forma – espaço geográfico do Estado – e seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem: as firmas, as instituições - incluindo o próprio Estado- e as próprias pessoas (QUEIROZ, 2015, p. 157).

Diante desta realidade considerada por ele pós-moderna, encontramos no

território, novos recortes que são reflexos de uma nova forma de construção e funcionamento do território. Para isto, ele chama de horizontalidades e verticalidades.

As horizontalidades são os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais (...) a ideia de espaço banal, mais do que nunca, deve ser levantada em oposição que atualmente ganha terreno nas disciplinas territoriais: a noção de rede (SANTOS, 1993, p. 16).

As redes manifestam as verticalidades de alguma forma. No entanto, elas constituem uma parte do espaço e o espaço de alguns. O autor reforça que há uma transversalidade do espaço banal, o espaço de todos. Espaço este que existe além, antes, depois, apesar das e com as redes.

Os territórios podem ser constituídos por lugares contíguos e de lugares em redes, lugares estes que formam o espaço banal. Apesar de o território ser formado por lugares contíguos e lugares em redes, possuem de maneira simultânea funcionalidades distintas, em razão da ciência. Estas simultaneidades, criam a possibilidade do acontecer solidário entre as pessoas e lugares.

Desta maneira, o território passa a considerar elementos humanos como o pertencimento e identidade para além das análises técnicas do território. Passou-se a considerar os movimentos, ações, lutas, resistências e conflitos de pessoas, dando uma dimensão histórica e de análise quanto ao processo de globalização.

Milton Santos formula a concepção de território usado como sendo sinônimo de espaço geográfico. Espaço este habitado, construído e reconstruído pelos homens, através de um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações.

O território usado seria sinônimo de espaço geográfico, haja visto que o território em si consistiria em uma espécie de primeira etapa, o nome político para o espaço de um país, o espaço territorial. O território usado, como uma totalidade, seria um campo privilegiado de análise pois revela "a estrutura global da sociedade e a complexidade de seu uso" (SANTOS, 2000b, p. 108).

Em seus discursos, fica evidente a importância da análise do uso do território e não o território em si, para dar conta da compreensão do funcionamento do mundo globalizado. Para ele, o território usado é elevado a uma categoria de análise.

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o

sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 1999, p. 8).

O território usado se manifesta através das ações e processos que sucedem no espaço contingente, ordenado pela lógica do capital, que opera diante da globalização nas escalas global e local. Desta maneira, mundo e lugar se constituem num par dialético.

O lugar é também, segundo inspiração sartreana, o espaço da existência e da coexistência. O lugar é palpável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política (SOUZA, 2005, p. 253).

Milton Santos propõe refletir sobre uma nova ordem mundial sob a dialética do global e local. Souza (2005) explicita que a ordem global serve-se de uma população esparsa de objetos regidos por essa lei única que os constitui em sistema, característica essencial do período técnico científico e informacional, produtor de verticalidades. Já a ordem local diz respeito a uma população contígua de objetos, reunidos pelo território e, como território, regidos pela interação, pela contiguidade, que Milton vai também denominar de horizontalidades.

O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico (SOUZA, 2005, p. 253).

Deste modo o uso do território é constituído de lugares. O lugar é onde se recebe os efeitos do mundo, considerando-o como a menor escala, e a única capaz a resistir a perversidade da globalização. Para Santos (1993), o lugar é a sede da sociedade civil. Daí a justificativa pela insistência do conhecimento sistemático da realidade de seu aspecto fundamental, o território usado. Esta categoria analítica, por sua vez, favorece a compreensão do território usado na tentativa de combater e resistir às perversidades e desigualdades provocadas pela globalização.

Milton Santos (1993) ainda preconiza que os lugares tendem a se unirem verticalmente, citando como exemplo a disposição de créditos internacionais

para países mais pobres para permitir que as redes se estabeleçam ao serviço do grande capital. No entanto, os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais.

No livro “A natureza do espaço” (1996), as discussões epistemológicas e filosóficas sobre o espaço ganham centralidade.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerado isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (...) O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes (SANTOS, 1996, p. 39).

Propõe ainda que os sistemas de objetos e de ações interagem e condicionam um ao outro, dando assim, a dinâmica e transformação ao espaço.

Apesar da categoria território não ter destaque direto nesta obra, o território aparece com função epistemológica de configuração territorial, como uma das possibilidades para se trabalhar o espaço, aliada a categoria de relações sociais.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens super impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. Esta é uma outra forma de apreender o objeto da geografia (SANTOS, 1996, p. 38-39).

Neste sentido, o território vem como uma configuração territorial definida e construída historicamente pelos sujeitos sob sistemas naturais, possuindo uma constituição material própria subordinada a partir das relações sociais.

No texto “Território e o saber local: algumas categorias de análise” (1999), publicado nos Cadernos IPPUR, Santos retoma a necessidade de rever certas categorias de análise para compreender o território diante da era globalização. O autor debate as categorias evento, forma-conteúdo e o território usado, como a categoria mais adequada à noção de território em mudança, reforçando que o território não pode ser uma categoria de análise, e sim o seu uso. O território é visto como um processo que está em constante movimento, sendo o quadro da vida de todos nas suas diversas dimensões e escalas. Deste modo, o território possui o

traço de conexão com o passado, o presente e o futuro.

Em “O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI” (2001), Milton Santos e Maria Laura Silveira abordam a constituição do território, operacionalizando a interpretação geográfica do território brasileiro. Em seu primeiro capítulo, trazem a questão do uso do território.

Sob este ponto de partida teórico a cerca de território usado, os autores o reforça como sinônimo de espaço geográfico e da necessidade de se realizar uma periodização para analisar o território, visto que seus usos são distintos nos diversos momentos históricos.

Debruçando-nos sobre esse novo meio geográfico, buscamos compreender o papel das formas geográficas materiais e o papel das formas sociais, jurídicas e políticas, todas impregnadas, hoje, de ciência, técnica e informação. Outro dado indispensável ao entendimento das situações ora vigentes é o estudo do povoamento, abordado sobretudo em sua associação com a ocupação econômica, assim como os sistemas de movimento de homens, capitais, produtos, mercadorias, serviços, mensagens, ordens (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 21).

Logo, o território usado inclui todos os atores, sendo um híbrido de materialidade e vida social, que estão conectados sob a perspectiva do meio técnico-científico-informacional, na era da globalização. Nesta obra, os deslocamentos populacionais aparecem como uma ação no território. Esta ação é motivada por objetos materializados como indústrias e infraestruturas, por exemplo, mas também pela imaterialidade, como o dinheiro.

O elo entre dinheiro e território ganham destaque na obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” (2000), num capítulo dedicado à discussão sobre a influência do dinheiro no território na era da globalização. No capítulo intitulado “O território do dinheiro”, Milton Santos destaca que o território usado pela sociedade local rege as manifestações da vida social, inclusive o dinheiro. As técnicas disponíveis no período do meio técnico-científico permitem o estabelecimento de um dinheiro fluido, relativamente invisível.

É por meio desse mecanismo que o dinheiro global autonomizado, e não mais o capital como um todo, se torna, hoje, o principal regedor do território, tanto o território nacional como suas frações.(...) Hoje, sob influência do dinheiro global, o conteúdo do território escapa a toda regulação interna, objeto que ele é de uma permanente instabilidade, da qual os diversos agentes apenas constituem testemunhas passivas (SANTOS, 2000, p. 101).

O dinheiro nos tempos da globalização, é regulador e homogeneizador. É ele

quem rege o território.

Durante a trajetória teórico-metodológica de Milton Santos, fica claro seu esforço em acompanhar as metamorfoses ocorridas no mundo, em especial dos tempos atuais a partir da globalização. Em seus discursos e obras criadas a partir da década de 1990, trouxeram de certa forma, ideias de renovação, como o território usado, para a compreensão do objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico. Visionário, identificou que a chave para compreender a totalidade está na dialética entre espaço geográfico, território usado e lugar. Esta tríade é interconectada e interdependente.

O território é usado de modo diferenciado no território das empresas (território como recurso) e no território de pessoas (território como abrigo).

O território abrigo de todos os homens, de todas as instituições e de todas as organizações, recupera o sentido do “espaço banal” proposto pelo economista François Perroux. Porém, chama a atenção para a necessidade de hoje refinarmos o conceito de território de modo a distinguir aquele território de todos, abrigo de todos, daquele de interesse das empresas. O primeiro ele conceituará como território normado e o segundo como território como recurso, território como norma ou território das empresas. O primeiro é o território nacional e o segundo é o espaço internacional, de interesse das empresas (SOUZA, 2005, p. 252).

Há uma concorrência de uso entre o território normado e o como recurso. O primeiro, mais viscoso, se expressa como abrigo de todos e todas pessoas e instituições. O segundo, mais fluido, se expressa pela densidade técnica..

No contexto da globalização o território vem sendo usado de diversos modos, principalmente por agentes e forças dominantes do sistema capitalista, possuem. Neste processo, o Estado atua com força reduzida e subordinada, sendo testemunha e partícipe deste domínio. Desta maneira, no período da globalização, o território torna-se fragmentado por estar sendo comandado dentro da lógica das desigualdades e contradições.

Segundo Milton Santos,

[...] ao pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos libere da maldição da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possibilidade de construir uma outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade (SANTOS, 1993, p. 20).

Diante do exposto, o autor avançou nas concepções sobre território, trazendo aspectos que não haviam sido considerados anteriormente, e que fazem sentido no

período da globalização. O território usado como abrigo pelas pessoas e compreendido em sua totalidade por elas, será capaz de romper com a alienação e promover a construção de uma outra globalização, agora a partir do território normado.

### 3.3 O TERRITÓRIO ESCOLAR E SEU USO PELOS ESTUDANTES

Nos últimos anos, diversas pesquisas têm abordado a temática do território escolar nas mais diversas escalas e perspectivas. No entanto, são raros os estudos sobre o conceito de território usado no âmbito escolar.

Como já abordado anteriormente, o território deve ser analisado a partir de seus usos pelos sujeitos, objetos e ações. A intenção deste estudo é a de construir como uma possibilidade, a análise e compreensão dos usos do território escolar por estudantes imigrantes, bem como se dão estes processos.

Pensar a escola enquanto um território, é pensar para além do espaço cercado pelos muros. É pensar nas relações presentes entre os diversos atores pertencentes a este espaço e suas adjacências. Atores estes que vão além de alunos e professores. Os sujeitos do território escolar são a comunidade escolar: estudantes, professores, servidores, pais, dentre outros agentes que participam direta ou indiretamente da dinâmica deste espaço, como o Estado. Pensar a escola enquanto um território, é considerar as práticas e relações existentes neste, com protagonismo.

Refletir sobre as dinâmicas de funcionamento de um território escolar, é compreender que os acontecimentos ali vivenciados, não se limitam a fatos isolados, visto que expressam agentes externos, sejam eles políticos, econômicos, culturais e do capital. O Estado, enquanto agente regulador, cria normas verticais da esfera federal à municipal. Estas normatizações impactam diretamente no território escolar a partir dos currículos, leis, portarias e regulamentos que dão direcionamento para as práticas e gestão.

Neste sentido, buscamos compreender o território escolar como um modo representativo da sociedade, diante das transformações do mundo globalizado, buscando operacionalizar os conceitos e discussões sobre os usos do território, a partir do território escolar. Este conceito deve ser considerado como categoria de análise social, haja visto que é posto a tudo, a todos e a todas.

Para compor a teorização de território usado, Milton Santos resgatou a ideia de espaço banal proposto por François Perroux (1969). Sinônimo de espaço geográfico, destacou o conceito de espaço banal como o local de realização da vida cotidiana, o espaço de todos.

A compreensão do espaço geográfico como sinônimo de espaço banal obriga-nos a levar em conta todos os elementos e a perceber a inter-relação entre os fenômenos. Uma perspectiva do território usado conduz à ideia de espaço banal, o espaço de todos, todo o espaço (SANTOS, 2000, p. 104).

Num recorte empírico, a escola pode ser entendida como a parte de uma totalidade maior (bairro, cidade, Unidade da Federação ou País), ou seja, pode representar uma fração do espaço geográfico; um espaço banal.

Pensar o espaço banal significa pensar este espaço como um espaço de todas e todos. É um espaço onde há relações entre sujeitos diversos, relações de poder, de convivência, de troca, de intervenção e atuação do Estado, e consequentemente do capital. Pode ser compreendido como uma das mediações entre o mundo e o local. O espaço banal é o lugar do acontecer solidário (SANTOS, 1996), independentemente da força que os atores tenham para criar extensões.

No entanto, é importante diferenciarmos o território como abrigo, ou seja de todos, daquele território como recurso, das empresas. A escola pode ser vista como um território normado e como abrigo. Primeiramente, por ser regulado pelo Estado a partir de políticas e Leis, mas também por servir de abrigo para aqueles que o frequentam. Os estudantes, sejam eles nacionais ou não, têm no território escolar um abrigo; um espaço de todos; um ambiente de acolhida e convivência. Para a maior parte deles, o território escolar é o único território no qual estão em contato direto com o Estado, garantindo-lhes a princípio, proteção e direitos fundamentais, como o direito à educação.

O território escolar é constituído por verticalidades e horizontalidades. As verticalidades podem ser operacionalizadas como as redes de ensino às quais as instituições educacionais estão submetidas. Há uma hierarquização num discurso pragmático dos setores hegemônicos, vindos de cima para baixo, onde a escola é o ponto final. É onde se manifestam as atuações do Estado a partir da aprovação de Leis, Diretrizes, BNCC, avaliações em larga escala, dentre outras. As verticalidades representam o poder dos de fora.

As horizontalidades dão o sentido de contiguidade; de compartilhar espaços e

cotidianos; de solidariedades entre os sujeitos do território escolar. Elas acontecem a partir das vivências, trocas, compartilhamentos sociais diversos, acolhimentos, relações próximas que numa conjuntura, proporcionam o fortalecimento para a criação de resistências.

Considerando que o território só existe quando usado, a dialética entre as horizontalidades e verticalidades dão base para o uso do território escolar pelos estudantes, professores, servidores e por todos os outros agentes que o usam. Desta maneira, o uso do território é parte da constituição de lugares.

Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2005, p. 112).

Logo, verifica-se que há uma convergência entre o lugar e o mundo, sendo indispensável entendê-lo como uma reação involuntária e complementar. Se a escola é o lugar como revela o mundo, a presença dos imigrantes podem revelar, por exemplo, a migração como um fenômeno global.

Entende-se que a escola como Lugar vai mais além de refleti-la apenas pela afetividade, pertencimento e vivência. O espaço do acontecer solidário a partir de Milton Santos nos possibilita pensar a escola como sinônimo de Lugar, destacando a relação dialética com mundo. Ao pensar a escola nessa perspectiva nos permite a compreensão não somente dela, mas também, do mundo, do país e dos lugares, fazendo com que aproximamos as relações existentes entre as sociedades. (CARLOTO; COSTA, 2019, p. 43).

A escola vista como lugar, é o ponto de partida para a compreensão dos usos de seu território.

Com o intuito de contextualizar a escola enquanto território escolar, operacionalizamos o conceito de território usado aos territórios escolares existentes no Distrito Federal, a partir da apresentação de um breve panorama da Rede Pública de Ensino.

### **3.3.1 Os territórios escolares do Distrito Federal: breve panorama**

É no âmbito do território escolar que se dá o processo de educação integral e emancipadora, em que participam família, escola e comunidade, articulada com agentes institucionais públicos e privados.

Desde o final da década de 1990, a Educação Básica no Brasil passou a ser estruturada em três grandes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a LDB (1996), a Educação Básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular como as diretrizes que orientam as disciplinas e conteúdos essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento de crianças e jovens.

Apesar de nos dias de hoje a legislação brasileira garantir o acesso e permanência dos estudantes em idade escolar, nem sempre tivemos este acesso garantido para todos.

A escola surge no Brasil colônia, em 1549, a partir de jesuítas portugueses, incentivados e subsidiados pela coroa portuguesa. Neste período, os colégios focavam exclusivamente na catequização. A educação era pensada pela Igreja Católica.

Um significativo avanço na educação brasileira, ocorreu em 1772 com a reforma do ensino proposto por Marquês de Pombal, onde houveram as primeiras tentativas de introduzir matérias e estruturar as escolas, dando assim, os primeiros passos para a criação de uma educação pública brasileira.

Com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, houve um impulso aos investimentos na educação, inclusive criando as primeiras escolas de ensino profissionalizante e superior. No entanto, o acesso à escola era privilégio da elite econômica e política. O ensino gratuito estabelecido pelo Império, não priorizou, tampouco alcançou as classes populares.

Por mais de um século, houveram poucos avanços quanto ao sistema escolar. Este contexto poderia ser resumido na dualidade: boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade duvidosa para os demais.

Somente nas primeiras décadas de 1920, sob a influência do movimento da Escola Nova, começou-se a promover a modernização e a tentativa de uma educação pública mais inclusiva a partir de reformas estaduais na educação.

Com a promulgação da Constituição de 1934, o sistema educacional passou a seguir as orientações do governo federal.

Em 1961, é promulgada a primeira (LDB). Na segunda versão da Lei, em 1971, fica obrigatória a conclusão do ensino primário, fixado em oito anos, e passam a ser utilizados os termos 1º grau e 2º grau - nesta segunda fase escolar. Esta estrutura permanece até a publicação da atual LDB 1996, em 1996. Nesta legislação

mais recente, alterou-se a denominação de Ensino Fundamental e Ensino Médio e estabeleceu a universalização do ensino durante todas as etapas da educação básica.

O sistema de ensino do Distrito Federal, em consonância ao que está estabelecido na LDB, oferta à população todas as modalidades de ensino.

Considerado o número de escolas, estudantes e profissionais, o Distrito Federal possui uma Rede Pública de ensino grande. De acordo com dados do Educacenso 2021, a Rede possui 809 escolas que atendem a 516.024 estudantes na Educação Básica, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 - Distribuição de estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino do DF por modalidade

Modalidade	Número de matriculados
Educação Infantil	67.341
Ensino Fundamental	273.190
Ensino Médio	86.572
Educação de Jovens e Adultos	32.102
Centro Interescolar de Língua Estrangeira	49.914
Educação Especial	5.201
<b>TOTAL</b>	<b>516.024</b>

Fonte: SEEDF, 2021.

A maior parte dos estudantes estão matriculados no Ensino Fundamental (52,6%), seguido do Ensino Médio (16,67%) e Educação Infantil (12,97%).

Estas escolas estão distribuídas espacialmente por todas as 35 Regiões Administrativas<sup>5</sup> do Distrito Federal. Para facilitar a gestão, a SEEDF separou as escolas por 14 Coordenações Regionais de Ensino, tendo como critério a proximidade entre as Regiões Administrativas mais próximas, como vemos na Tabela 3.

<sup>5</sup> O Distrito Federal é dividido em 35 Regiões Administrativas para fins de descentralização administrativa, coordenação dos serviços públicos da capital federal para o desenvolvimento socioeconômico e melhoria da qualidade de vida. O art.32 da Constituição Federal veda a divisão do Distrito Federal em municípios e é dada a ele a competência legislativa reservada aos Estados e Municípios.

Tabela 3 - Dados gerais do Educacenso, SEEDF, ano de 2021.

Coordenação Regional de Ensino	Quantidade de escolas	Quantidade de estudantes
Brazlândia	37	19.596
Ceilândia	109	84.962
Gama	55	36.140
Guará	34	22.460
Núcleo Bandeirante	43	29.532
Paranoá	38	27.850
Planaltina	71	40.704
Plano Piloto	125	51.589
Recanto das Emas	35	31.630
Samambaia	71	41.958
Santa Maria	34	26.717
São Sebastião	28	22.997
Sobradinho	54	31.018
Taguatinga	75	48.862
<b>TOTAL: 14 CRE's</b>	<b>809</b>	<b>516.024</b>

Fonte: SEEDF, 2021.

As três maiores Coordenações Regionais de Ensino, em relação ao número de escolas e estudantes são respectivamente Ceilândia, Plano Piloto e Taguatinga. Juntas, elas possuem 309 escolas, atendendo a 185.422 estudantes.

Este capítulo caracteriza o sistema de ensino do DF e a territorialização do mesmo por meio da distribuição das escolas por CRE's, número de estudantes por modalidade, dentre outros, como um panorama dos territórios escolares da Capital Federal. Também opera-se os conceitos e discussões sobre os usos do território, a partir do território escolar. Este conceito deve ser considerado como categoria de análise social, haja visto que é posto a tudo, a todos e a todas. A utilização deste conceito no ambiente escolar, é uma possibilidade de compreensão das dinâmicas ocorridas neste território diante dos desafios demandados pela contemporaneidade.

Nas discussões seguintes, apresentamos os dados gerais dos estudantes imigrantes matriculados na SEEDF, bem como sua espacialização pelas CRE's. Também será contextualizada a presença de imigrantes na Região Administrativa de São Sebastião e no CED São Bartolomeu, a partir de exposição de dados e discussões.

#### **4 A PRESENÇA DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

O Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2010 revelou que naquele ano haviam 592.570 imigrantes vivendo no país, sendo portugueses e japoneses as duas principais nacionalidades, corroborando com o perfil das migrações para o Brasil até o final do século XX. Esse perfil foi caracterizado por migrantes internacionais oriundos de países do Norte Global, os quais vieram em busca de acesso à terra e novas oportunidades de trabalho num contexto pós Guerras Mundiais. No entanto, já no início do século XXI, o padrão migratório do país foi se alterando.

Entre 2011 e 2020, se estima, conforme os registros administrativos de solicitações de residência e de reconhecimento da condição de refugiado, que estavam residindo no Brasil, aproximadamente, 1,3 milhão de imigrantes, liderados por venezuelanos e haitianos (OLIVEIRA, 2021, p. 54).

Em duas décadas, o número de migrantes internacionais vivendo no país mais do que dobrou. Essas mudanças não apenas estão relacionadas ao volume de imigrantes, mas também pela diversidade das origens, em especial, de países da América Latina, com predominância de venezuelanos e haitianos.

Nesse sentido, a apreensão dos fatores que determinaram o aumento do volume dos fluxos imigratórios no Brasil e a mudança de qualidade desses fluxos residiria, por um lado, no entendimento sobre as transformações no modelo de desenvolvimento do capital e, por outro, numa dimensão que está para além da econômica, quer dizer, a das migrações produzidas por crises de outras naturezas em curso nos respectivos países de origens (OLIVEIRA, 2021, p. 55).

Diante das construções analíticas discutidas no capítulo dois, é possível afirmar que estas alterações relacionadas a quantidade e diversidade de origens, possuem ligação direta com pelo menos duas conjunturas: o desenvolvimento e expansão do capitalismo que criou condições para a entrada das relações econômicas capitalistas e não capitalistas em sociedades periféricas, mas também como as migrações produzidas por crises de outras naturezas a não ser de ordem econômica, como as crises vivenciadas pelos venezuelanos.

No país vizinho, não obstante o forte bloqueio à sua economia, que impede o acesso a diversos bens e serviços, foram instauradas outras tantas crises, como a social e a política, que acabaram por levar a uma verdadeira

“migrações de crise”, na qual a mobilidade no âmbito internacional passou a ser estratégia fundamental para sobrevivência (OLIVEIRA, 2021, p. 55).

Isso nos revela que há uma gama de possibilidades para justificar as migrações internacionais contemporâneas e as alterações de padrões migratórios provocados por elas, demandando assim, de uma análise complexa e sistemática.

Parafrazeando Sayad (1998) apud Oliveira (2021), as migrações são um fenômeno complexo e total e por ser assim é necessário, portanto, a combinação de olhares para mais bem apreendê-lo (OLIVEIRA, 2021, p. 55).

Dentre esses milhões de sujeitos que se deslocaram de um país para o Brasil, milhares deles estão em idade escolar. Dados do OBMigra (2021) revelam que entre 2010 e 2020 houve um aumento de 193,2% no número de matrículas de estudantes de outras nacionalidades nas escolas brasileiras, como se observa na tabela 4.

Tabela 4 - Número de estudantes estrangeiros matriculados no Brasil (2010-2020)

Ano	Número de matriculados
2010	41.916
2020	122.900

Fonte: OBMIGRA, 2021.

Esses dados refletem o aumento significativo do fluxo migratório de imigrantes em idade escolar no território nacional no decorrer da última década. E parte destes estudantes estão inseridos na Rede de Ensino do Distrito Federal, fazendo parte desta totalidade.

Ainda em consonância com os dados obtidos junto ao OBMigra (2022), houve um aumento na quantidade de estrangeiros que vieram para a capital federal. No ano de 2018 foram 1.918 e em 2019, 2.612 imigrantes. Porém, em decorrência do menor número de pessoas circulando pelo mundo devido à pandemia de Covid-19, somente 952 indivíduos, entre mais de 40 nacionalidades, adentraram ao DF para residir no ano de 2020.

Neste capítulo, serão compartilhados dados e informações sobre a presença de estudantes migrantes internacionais matriculados na Rede Pública de Ensino da capital federal, bem como informações sobre o CED São Bartolomeu, escola que possui o maior número de estudantes imigrantes matriculados nesta Rede. Serão

apresentados elementos como: quantidade, nacionalidade, idade, modalidade de ensino e distribuição geográfica por Coordenação Regional de Ensino, bem como da Unidade Escolar.

#### 4.1 ESTUDANTES IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Com uma população de 2.923.369 habitantes<sup>6</sup>, o Distrito Federal possui cerca de 430.000 estudantes matriculados em sua Rede Pública de Ensino. Deste total, 1.144 são estudantes estrangeiros na condição de imigrantes ou refugiados, os quais estão presentes nas mais diversas modalidades de ensino da educação básica e em todas as CRE's.

Acompanhando o aumento da população estrangeira no país e no DF, a SEEDF também viu o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades aumentarem significativamente nos últimos dez anos, conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Número de estudantes estrangeiros em escolas públicas do Distrito Federal (2012-2021)

Ano Letivo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Quantidade de matriculados	302	398	450	389	394	427	460	638	928	1.144

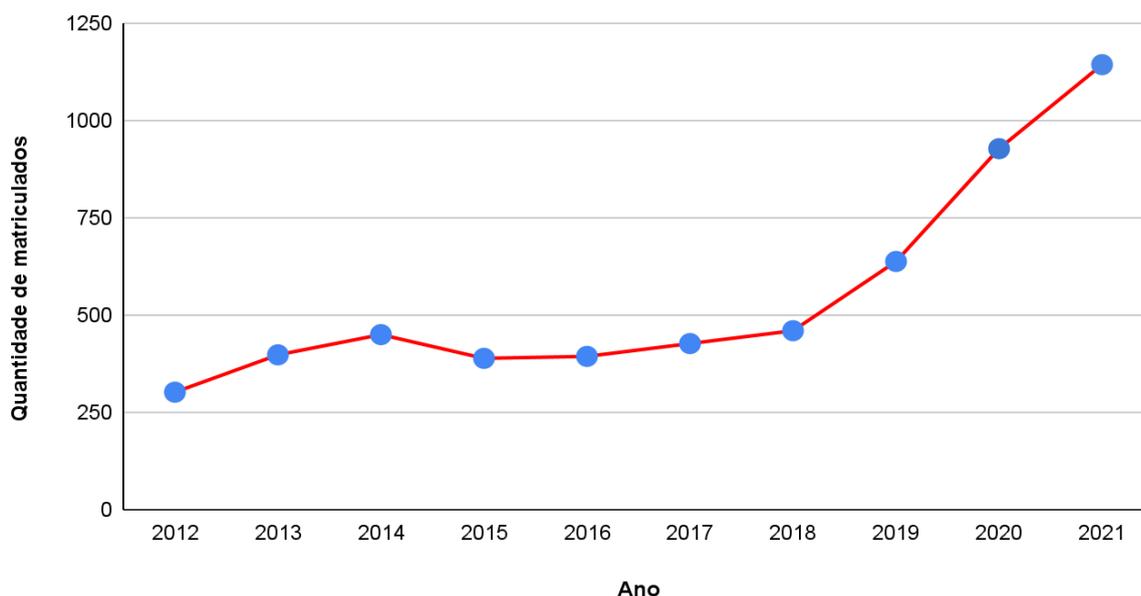
Fonte: BARBOSA; LEURQUIN (2018); SILVA (2021); SEEDF (2022). Org.: DO AUTOR.

Os dados indicam que se compararmos o número de matriculados nos anos letivos de 2012 e 2021, o número de estudantes estrangeiros na rede pública do DF aumentou em mais de 245% neste intervalo.

Se observarmos a evolução na quantidade de matrículas a partir de quadriênios na década 2011-2021, fica evidente o aumento significativo principalmente entre os anos de 2019 e 2021, conforme apresentado na figura 5.

<sup>6</sup> População estimada de acordo com a prévia do Censo Demográfico 2022 do IBGE (dezembro/2022).

Figura 5 - Estudantes estrangeiros matriculados na escola pública do DF de 2012 a 2021



Fontes: Barbosa e Leurquin (2018, p. 283) e SEEDF (2022). Org: O autor (2022).

Em consonância com os dados apresentados, a partir de conversas com docentes de escolas públicas das CRE's São Sebastião, Planaltina, Paranoá e Plano Piloto, percebe-se que há um consenso nas falas em relação ao aumento deste público específico nas escolas do DF, especialmente durante os dois últimos anos.

Quanto à distribuição espacial de alunos estrangeiros pelas CRE's do DF, a tabela 6 apresenta os dados referentes ao ano letivo de 2021.

Tabela 6 - Quantidade de estudantes estrangeiros matriculados no DF por CRE (2021)

(Continua)	
CRE	Quantidade
Taguatinga	232
Plano Piloto	208
São Sebastião	186
Ceilândia	126
Núcleo Bandeirante	81
Samambaia	81
Paranoá	4

Tabela 6 - Quantidade de estudantes estrangeiros matriculados no DF por CRE (2021)

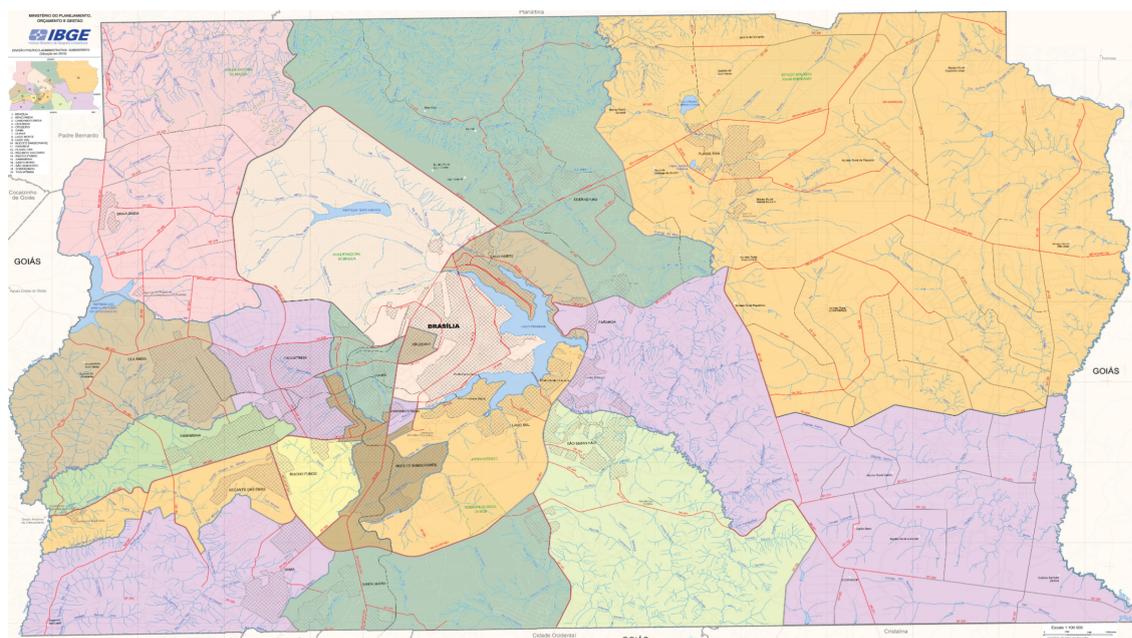
(Conclusão)

CRE	Quantidade
Guará	40
Gama	35
Brazlândia	33
Sobradinho	26
Recanto das Emas	25
Santa Maria	23
Planaltina	07
<b>TOTAL</b>	<b>1.144</b>

Fonte: SEEDF, 2022.

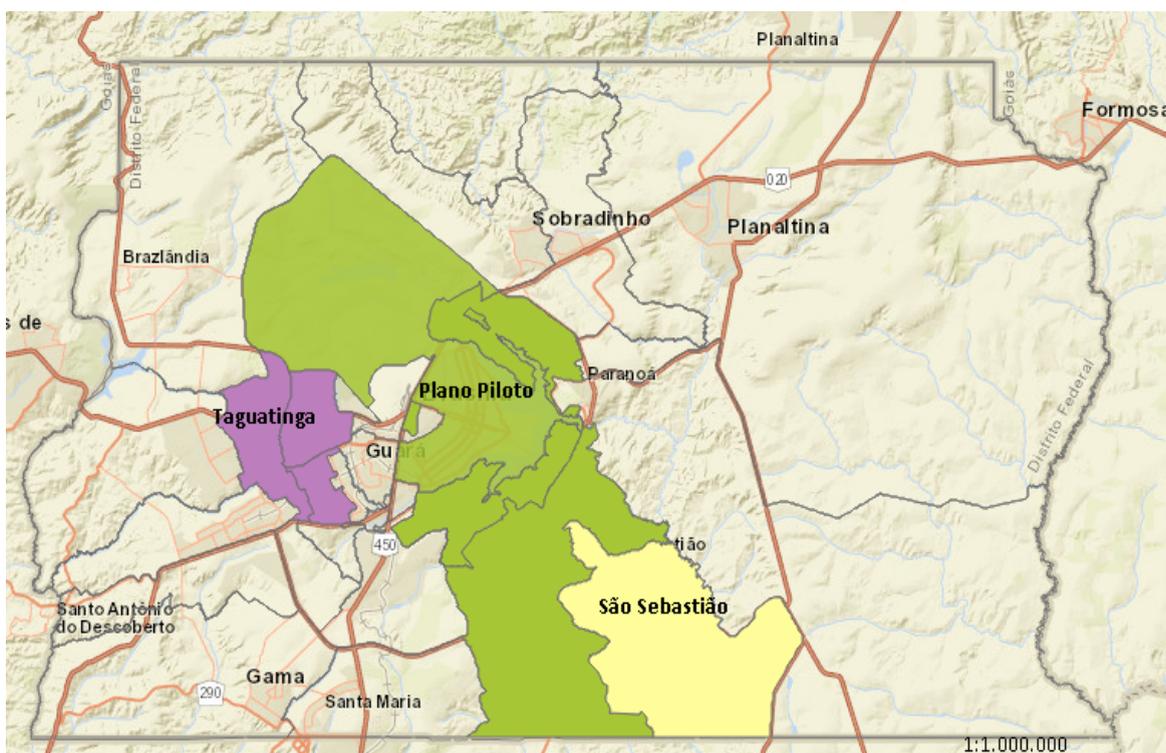
Verifica-se a presença de estudantes estrangeiros em todas as 14 CRE's do Distrito Federal, no entanto, estes estudantes estão distribuídos de forma irregular pelo território da Capital Federal, sendo que cerca de 55% deste público está matriculado em apenas três Regionais de Ensino: Taguatinga, Plano Piloto e São Sebastião, respectivamente. Evidencia-se que estes estudantes estão concentrados nas Regiões Administrativas mais centralizadas, próximas ao Plano Piloto.

Figura 6 - Distrito Federal: Divisão territorial



Fonte: IBGE, 2022.

Figura 7 - CRE's com maior quantidade de estudantes imigrantes no DF, 2022



Elaboração: DO AUTOR.

É provável que esta distribuição irregular de estudantes pelo Distrito Federal esteja relacionada ao fato de que na região central de Brasília é onde estão situadas as casas de apoio e instituições de assistência a imigrantes e refugiados na capital, e também é nesta região onde se concentram a maior parte das oportunidades de empregos formal e informal.

Em relação às nacionalidades, verifica-se a presença de alunos de 65 países distintos, de todos os continentes, como descrito na tabela 7.

Tabela 7 - Alunos estrangeiros por nacionalidade, matriculados na SEEDF, 2022

(Continua)

País de origem	Quantidade
Venezuela	492
Colômbia	63
Haiti	61
Bangladesh	36
Japão	31

Tabela 7 - Alunos estrangeiros por nacionalidade, matriculados na SEEDF, 2022

(Continuação)

País de origem	Quantidade
Peru	27
Estados Unidos da América	27
Portugal	22
Gana	20
Bolívia	19
Espanha	18
Cuba	16
Síria	14
Congo	13
Nigéria	12
Paquistão	11
Argentina	11
Equador	11
Itália	10
Paraguai	6
Irlanda	6
Camarões	6
Moçambique	6
Guiné-Bissau	5
China	5
Angola	5
Iraque	4
Uruguai	4
Palestina	4
Chile	4
México	3
África do Sul	3

Tabela 7 - Alunos estrangeiros por nacionalidade, matriculados na SEEDF, 2022

(Continuação)

País de origem	Quantidade
Suíça	3
Índia	3
Egito	3
Filipinas	3
República Dominicana	3
Guiné Equatorial	3
Líbia	3
Alemanha	3
Tunísia	3
Etiópia	3
Costa do Marfim	2
Jordânia	2
Guiana Francesa <sup>7</sup>	2
França	2
Rússia	2
Ucrânia	2
Guiné	2
Israel	2
Austrália	2
Uganda	1
Togo	1
Coréia do Norte	1
Kuwait	1
Reino Unido	1
Quênia	1
Grécia	1

<sup>7</sup> Departamento ultramarino francês localizado na América Latina.

Tabela 7 - Alunos estrangeiros por nacionalidade, matriculados na SEEDF, 2022

(Conclusão)

País de origem	Quantidade
Marrocos	1
Bélgica	1
Suriname	1
Bósnia Herzegovina	1
Arábia Saudita	1
Guadalupe <sup>8</sup>	1
Outras nacionalidades	109
<b>TOTAL</b>	<b>1.144</b>

Fonte:SEEDF, 2022.

Nota-se que a maioria dos estudantes estrangeiros é proveniente de países da América Latina, o que deriva de um maior fluxo migratório dos países vizinhos. A tabela 8 sistematiza somente o público latino nas escolas, visto que corresponde a mais de 58% do total de alunos estrangeiros.

Tabela 8 - Alunos latino-americanos matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal, 2021

(Continua)

País de origem	Quantidade
Venezuela	492
Colômbia	63
Haiti	61
Peru	27
Bolívia	19
Cuba	16
Argentina	11
Equador	11
Paraguai	6

<sup>8</sup> Departamento ultramarino francês localizado na América Latina.

Tabela 8 - Alunos latino-americanos matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal, 2021

(Conclusão)

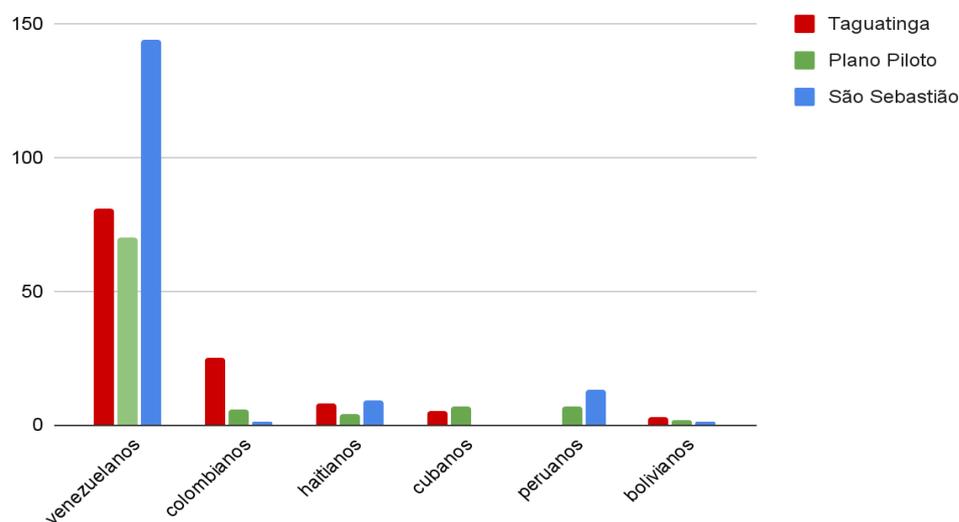
País de origem	Quantidade
Uruguai	4
Chile	4
República Dominicana	3
México	3
Guiana Francesa	2
Suriname	1
Guadalupe	1
<b>TOTAL</b>	<b>539</b>

Fonte: SEEDF, 2022.

Das 16 nacionalidades latino-americanas apresentadas na tabela acima, os venezuelanos destacam-se pela quantidade de estudantes matriculados. São 492, ou seja, a maioria dos estrangeiros. Em seguida, aparecem os nacionais da Colômbia e Haiti, com 63 e 61, respectivamente.

Em relação a distribuição destes estudantes por nacionalidade, verifica-se que os venezuelanos são a maioria, com destaque para CRE São Sebastião e a presença de colombianos na CRE de Taguatinga, como pode ser verificado na figura 8.

Figura 8 - Estudantes por nacionalidade e CRE



Fonte: SEEDF, 2022.

Outro dado importante é que a CRE Plano Piloto, é a que possui a maior diversidade de nacionalidades, sendo 14 ao todo. O número expressivo de estudantes venezuelanos nas escolas de São Sebastião pode ser motivado pela existência de um espaço de acolhimento exclusivamente para venezuelanos da Cáritas Brasileira<sup>9</sup>, além da rede de apoio construída pelas famílias destes imigrantes nesta Região Administrativa.

Considerando o número de matrículas por modalidade de ensino, os matriculados estão cursando o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante, respectivamente.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, este estudo analítico revela um número significativo de africanos, latino-americanos e asiáticos nesta modalidade. Este dado demonstra o baixo grau de escolaridade de jovens e adultos provenientes de países em desenvolvimento, cujas taxas econômicas e de desenvolvimento social são baixas. Este público busca conciliar o cumprimento da etapa escolar básica e emprego (ou a busca por ele).

Quanto à Educação Técnica e profissional, destaca-se a presença de japoneses, venezuelanos e haitianos, o que revela a necessidade de se adequarem ao mercado de trabalho da região em que estão inseridos.

#### 4.2 A PRESENÇA DE ESTUDANTES IMIGRANTES EM SÃO SEBASTIÃO-DF: O CONTEXTO DO CED SÃO BARTOLOMEU

Como já destacado anteriormente, é na CRE de São Sebastião onde encontramos um dos maiores grupos de estudantes estrangeiros matriculados no DF. E é justamente nesta Região Administrativa, que se encontra a escola com o maior número de alunos migrantes internacionais da capital federal: o CED São Bartolomeu.

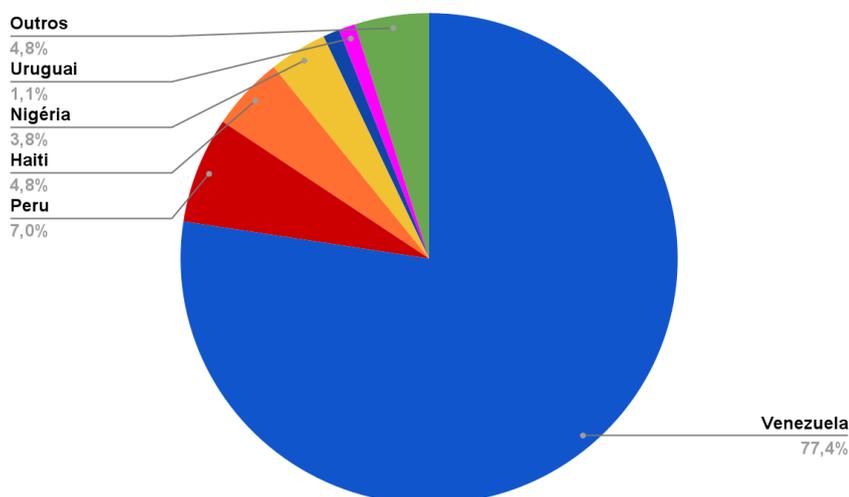
Ainda em consonância com estes dados, em São Sebastião existem 110 alunos de outras nacionalidades matriculados nas escolas públicas, sendo de 13 nacionalidades distintas. São oriundos, em sua maioria, de países do Sul-Global. Destes, 69 são venezuelanos, 12 peruanos, 6 haitianos e 6 nigerianos.

---

<sup>9</sup> Organismo da Igreja Católica com atuação em Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável que apoia iniciativas populares, sobretudo de geração de trabalho e renda.

A figura 9 apresenta o país de origem dos estudantes estrangeiros matriculados nas escolas públicas de São Sebastião.

Figura 9 - CRE São Sebastião: país de origem dos estudantes



Fonte: SEEDF, 2022

Verifica-se que 94,55% são provenientes dos seguintes países do Sul Global: Venezuela, Peru, Haiti, Nigéria, Bolívia, Colômbia, Uruguai e República Democrática do Congo. Somente 5,45% são nascidos em países do Norte Global, como Espanha, Estados Unidos, Portugal, Austrália e Japão.

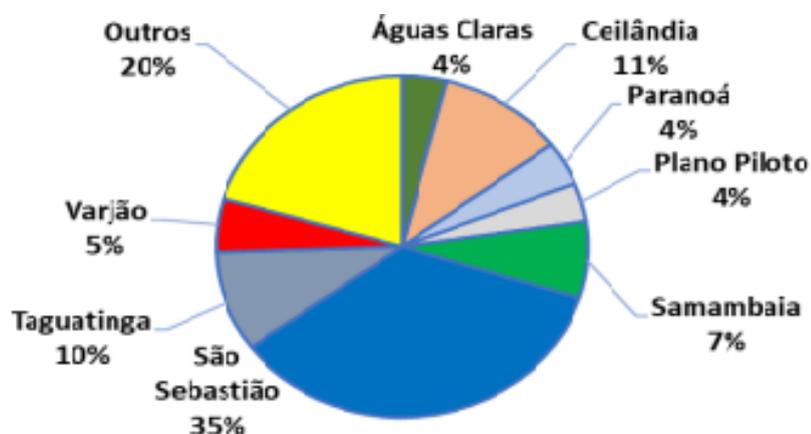
A maior quantidade está matriculada no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (51), seguida de Ensino Fundamental - Anos Finais (26) e Ensino Médio (6). Os demais alunos pertencem às modalidades da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Estes dados nos revelam que 70% desse público é formado por crianças e adolescentes que estão na faixa etária de 6 a 14 anos, que cursam o Ensino Fundamental.

Dados da PDAD<sup>10</sup>, realizada pela Codeplan-DF, apontam que a população urbana da Região Administrativa de São Sebastião era de 118.972 pessoas em 2021. Outras informações relevantes obtidas junto a Codeplan-DF, dão conta de que na RA de São Sebastião, 51,1% da população são do gênero feminino. A idade média de seus moradores é de 29 anos, o que revela uma quantidade expressiva de crianças e adolescentes nesta localidade, podendo ser considerada assim, uma RA de população jovem.

<sup>10</sup> PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.

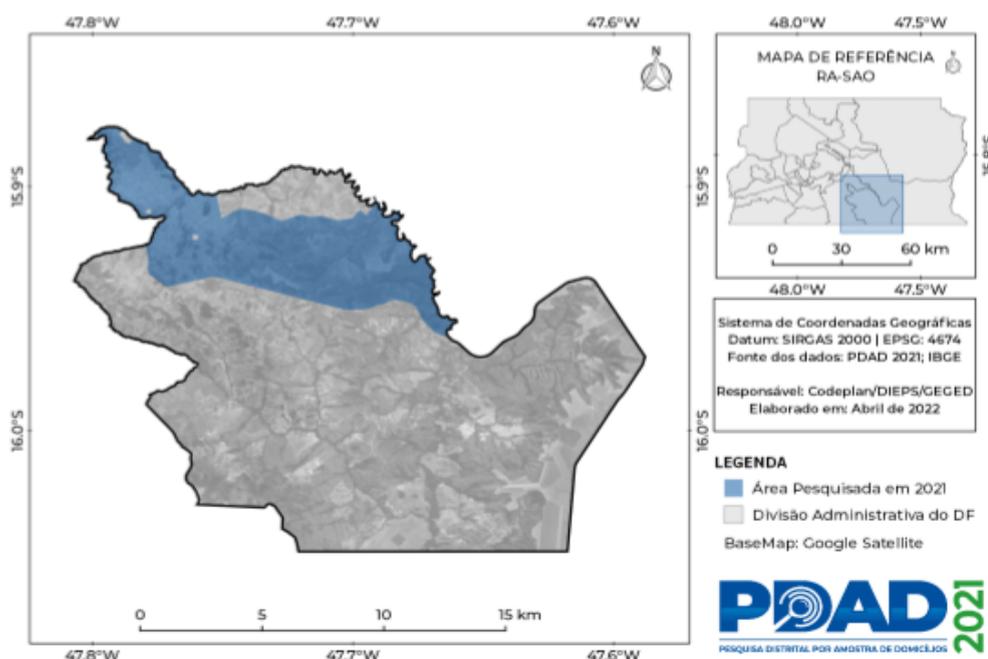
Quanto à origem dos moradores, 51,2% não nasceram no Distrito Federal, sendo sua maioria proveniente do estado de Minas Gerais. O tempo médio de moradia na capital federal é de 19,1 anos e na RA é de 13,9, o que nos mostra uma população jovem e crescente vinda de outras RA's e/ou Unidades da Federação. Os dados do PDAD não revelaram informações sobre a população estrangeira em São Sebastião. No entanto, o IMDH<sup>11</sup> divulgou em seu boletim anual de 2021, que a maior parte da população imigrante e refugiada residente no Distrito Federal, está vivendo na RA de São Sebastião.

Figura 10 - Localidade de Residência de migrantes internacionais no DF



Fonte: IMDH, 2021.

Figura 11 - Região Administrativa de São Sebastião



Fonte: CODEPLAN, 2021.

<sup>11</sup> IMDH - Instituto de Migrações e Direitos Humanos

A Região Administrativa de São Sebastião (RA XIV), completou 29 anos em 25 junho de 2022. O território da RA ocupa uma área de 26.270,52 hectares, na região sudeste do Distrito Federal. O nome São Sebastião é uma homenagem dada a um dos primeiros comerciantes a chegar na região. Sebastião de Azevedo Rodrigues, conhecido como Tião Areia, se instalou nas terras desapropriadas da fazenda Taboquinha e passou a retirar areia ao longo do rio São Bartolomeu, que corta a RA.

Figura 12- Vista parcial de um dos acessos a São Sebastião



Fonte: DO AUTOR.

A Lei nº 467, de 25 de junho de 1993, criou oficialmente Região Administrativa de São Sebastião, e esta passa a ser, assim, a data comemorativa do aniversário da cidade, que até então a região integrava a RA VII – Paranoá.

A Região possui 20 escolas públicas, entre urbanas e do campo. O CED São Bartolomeu, localizado no bairro São Bartolomeu, possuía em novembro de 2022, 1.775 estudantes matriculados divididos em 52 turmas, de acordo com a secretaria escolar.

A escola oferta o Ensino Fundamental de 9 anos, do 6º ao 9º ano no turno diurno e a Educação de Jovens e Adultos - 1º, 2º e 3º segmento, no noturno. É uma das maiores escolas da Região Administrativa de São Sebastião em relação ao

número de matriculados e é a que possui o maior quantitativo de estudantes estrangeiros no Ensino Fundamental - Anos Finais e Médio, no Distrito Federal.

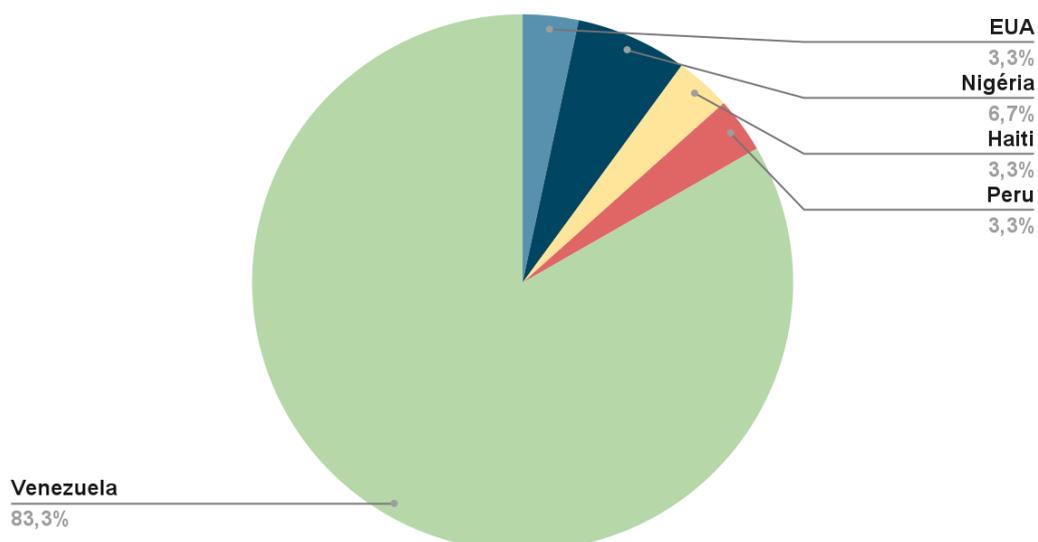
Figura 13 - Vista parcial da frente do CED São Bartolomeu



Fonte: O autor, nov. 2022.

Dados do Educacenso do ano de 2020 revelam que haviam 30 estudantes estrangeiros nesta Instituição, sendo os venezuelanos, sua grande maioria, conforme é apresentado na figura 14.

Figura 14 - CED São Bartolomeu: país de origem dos estudantes



Fonte: SEEDF, 2020.

Nesta escola, estudam alunos de cinco nacionalidades distintas: venezuelanos, nigerianos, haitianos, peruanos e estadunidenses. Destes, 96,7% são provenientes de países do Sul Global, sendo 90% de países latino-americanos. Estes dados ratificam as informações quanto ao aumento de imigrantes de países em desenvolvimento e da América Latina no Distrito Federal, reflexo da dinâmica da migração internacional no Brasil dos últimos anos.

#### **4.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

Partindo do pressuposto de que os estudantes imigrantes do CED São Bartolomeu, a RA São Sebastião, o Distrito Federal e o Brasil fazem parte da totalidade do fenômeno migratório, consideramos a realização desta pesquisa nesta escola como prerrogativa para o alcance do objetivo primário da pesquisa, a partir da participação por amostragem, de sujeitos pertencentes a comunidade escolar do CED São Bartolomeu.

Um dos procedimentos de pesquisa se deu a partir da formação de um grupo focal com estudantes estrangeiros na Instituição de Ensino, com dois encontros<sup>12</sup>, além das entrevistas semi-estruturadas com professores destes estudantes.

O grupo focal foi composto por oito estudantes, todos venezuelanos, cujo objetivo foi coletar dados e relatos da experiência de vida a partir do diálogo e debate com e entre estes estudantes.

Os estudantes participantes eram alfabetizados, maiores de doze anos, matriculados regularmente na escola no turno matutino e estavam cursando o Ensino Fundamental – Anos Finais. Estes alunos foram participantes voluntários, consentidos mediante assinatura do TAE (Termo de Assentimento Esclarecido) e autorização de seus responsáveis legais, mediante assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Em relação ao gênero, a maior parte dos participantes são do sexo masculino, como descrito na Tabela 9.

---

<sup>12</sup> Programado inicialmente para haver um único encontro do grupo focal, houveram dois pelo fato de ter ocorrido problemas técnicos no registro dos diálogos ocorridos após o primeiro encontro.

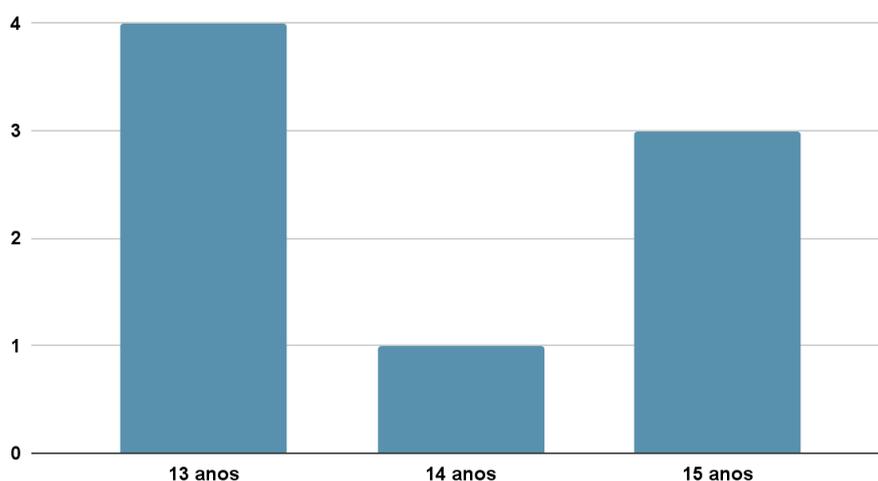
Tabela 9 - Gênero dos estudantes participantes do grupo focal

Meninas	Meninos	Total
3	5	8

Fonte: GRUPO FOCAL CED São Bartolomeu, 2022.

Quanto a idade, a maior parte possui 13 anos de idade e estão na faixa etária adequada ao Ensino Fundamental- Anos Finais, no entanto, alguns estão fora da faixa idade-série, por terem reprovado em algum momento da vida escolar.

Figura 15 - Idade dos estudantes participantes do grupo focal



Fonte: GRUPO FOCAL CED São Bartolomeu, 2022.

Em relação à origem, todos são venezuelanos, oriundos de diferentes regiões, como: Nueva Esparta, Bolívar, Anzoátegui e dos Andes venezuelanos.

No decorrer do desenvolvimento do grupo focal, os estudantes sentiram-se à vontade para comentar o processo de chegada ao Brasil e ao Distrito Federal. Todos deram entrada no Brasil partir da fronteira de Roraima, com exceção do estudante José<sup>13</sup>. -“Primeiro eu fui pra Colômbia, de lá fui pro Perú *con mi familia*, depois eu vim pra cá, pra Brasília.” José, 15 anos.

Os demais relatos mostram que a primeira cidade brasileira acessada foi Pacaraima, como uma cidade de trânsito, visto que todos prosseguiram com suas respectivas famílias, para outras cidades brasileiras até chegar a Brasília. O quadro 3 apresenta alguns relatos sobre a chegada destes estudantes ao país e os

<sup>13</sup> Todos os participantes estão identificados com nomes fictícios por questões éticas.

percursos até o Distrito Federal.

Quadro 3 - Relato dos estudantes quanto a chegada ao Brasil e ao DF

Estudante	Idade	Relato
Juan	13	“Uma das voltas foi que peguei um ônibus para Boa Vista, passei três ou quatro meses lá. Depois fui pra Goiânia, fiquei uns cinco ou seis meses lá, aí depois de Goiânia eu peguei um avião e vim pra cá”.
María	15	“Yo estubo en Pacaraima por tres días, depois eu fui pra Boa Vista, pegar o carro... o ônibus. Foi brevemente eu fiquei em Boa Vista. Aí nós pegou o ônibus para ir embora pra Manaus, na casa da minha madrinha a gente ficou um mês, em Manaus. Depois a gente pegou o voo e veio pra Brasília.”
Angélica	13	“Yo estubo en por dos meses ahí (Pacaraima).”

Fonte: GRUPO FOCAL CED São Bartolomeu, 2022.

Quanto ao tempo que residem no Brasil, todos os participantes possuem entre 2 e 4 anos de residência. Um dos fatores possíveis para que não haja estudantes chegados após 2020 seja em função da ocorrência da pandemia do coronavírus. Entre 2020 e 2021, houve fechamento de fronteiras, medidas restritivas, e mesmo políticas de proibição de concessão de vistos, como apontado por Cavalcanti e Oliveira.

A segunda forma é o impacto sentido nas vidas daqueles que já se movimentaram, seja diretamente pelas questões sanitárias, pelo distanciamento social, pelo impacto no mercado de trabalho ou pelo envio de remessas financeiras. A população migrante, em especial aqueles que foram forçados a migrar, constitui um estrato especialmente vulnerável da população e, certamente, foram proporcionalmente mais afetados pela pandemia, seja através do primeiro ou do segundo canal mencionado (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 57).

O fato da ocorrência da pandemia a nível mundial, impactou diretamente nos deslocamentos populacionais em todo o mundo.

Considerando a conjuntura das correntes migratórias envolvendo refugiados, solicitantes de residência e solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado, que inicialmente se dirigiam às Regiões Sudeste e Sul, no decorrer da última década foi se concentrando na Região Norte, em especial no estado de Roraima, principalmente com o aumento de fluxo de venezuelanos.

Como vimos, o aumento de imigrantes e refugiados no território brasileiro na última década, gerou um crescimento expressivo no número de matrículas de

estudantes estrangeiros nas escolas de todo o país. No Distrito Federal este número aumentou em 245% na última década, sendo ainda mais significativo a partir do ano de 2019. Neste contexto, mais de 90% deste público são provenientes de países do Sul Global, em especial da Venezuela. O CED São Bartolomeu, em São Sebastião, destaca-se por ter o maior número de estudantes imigrantes na Rede Pública de Ensino do DF.

No capítulo a seguir, serão discutidos e apresentados os elementos e processos do uso do território escolar pelos sujeitos participantes da pesquisa no CED São Bartolomeu a partir dos diálogos com e entre estudantes durante a realização do grupo focal, bem como a apresentação do olhar dos professores em relação a sua atuação com este público na Instituição.

## 5 ESTUDANTES IMIGRANTES E OS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR

Ao propor realizar uma abordagem sobre o uso do território escolar, pressupõe-se considerá-lo como um produto social dotado de contradições, combinações, horizontalidades, verticalidades, além de um conjunto indissociável de objetos e ações.

As discussões teóricas construídas nos capítulos anteriores trouxeram embasamento para o entendimento conceitual de território usado, com a intencionalidade de operacionalizá-lo a partir do território escolar. Ratifica-se que “o território não pode ser uma categoria de análise, tem de ser considerado território usado” (SANTOS, p.18, 1999). Desta maneira, o território escolar usado pode ser concebido a partir da dialética que se estabelece entre os diversos atores que o compõem direta e indiretamente, considerando tudo que ali se faz presente, material e imaterialmente, entre o concreto e o abstrato, entre o visível e o invisível.

O território usado também deve ser compreendido a partir de traços de união temporal das ações do passado, presente e as que virão, a partir do dinamismo das sociedades.

A escola enquanto objeto geográfico conecta estudantes, professores, servidores, funcionários, pais e mães às demais escolas da CRE, rede de ensino do Distrito Federal, bem como às diversas ações sociais e políticas de diferentes âmbitos. A presença do Estado, das políticas públicas, relações sociais e a atuação do mercado, também compõem este território. Todos estes agentes fazem o uso do território com intenções e proporções distintas. Esse campo de forças atua incessantemente sobre os territórios usados, de forma horizontal e vertical.

É importante salientar ainda que, o território usado é instável nas suas mais diversas dimensões, a partir do entendimento de que sua vinculação está atrelada a um mundo globalizado e dinâmico, dominado pelo capitalismo.

Essa ideia de território usado, a meu ver, pode ser mais adequada à noção de um território em mudança, de um território em processo. Se o tomarmos a partir de seu conteúdo, uma forma-conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E ele é muito importante, ele é o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local (SANTOS, 1999, p. 19).

Este território, o qual encontra-se em constante mudança, está imbuído de diferentes elementos. Nesta seara, há uma dimensão complexa, robusta e abrangente para a compreensão de seu uso. Diante do eixo central da pesquisa, que está em compreender os processos de uso do território escolar por estudantes imigrantes, este capítulo se encumbirá de apresentar as referências definidoras dos processos de uso do território escolar, por este grupo de atores que fazem o uso do território escolar durante o ano letivo<sup>14</sup>. Para tanto, os elementos aqui apresentados são frutos da realização de grupo focal com estudantes imigrantes do CED São Bartolomeu, entrevistas semi-estruturadas com professores, além de observações in loco.

## 5.1 ELEMENTOS DEFINIDORES DOS PROCESSOS DE USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR

O território escolar enquanto território, é um campo de forças realizados por diversos agentes, influenciados pela dialética entre as ações internas e externas. “O território usado é assim uma arena onde fatores de todas as ordens, independentemente da sua força, apesar de sua força desigual, contribuem à geração de situações” (SILVEIRA, 2011, p. 5).

O território escolar usado exerce a forma de produção social, a partir das atividades acadêmicas, culturais e das relações sociais vivenciadas neste espaço.

A compreensão do uso do território escolar por estudantes imigrantes considera as relações destes para com o ambiente, bem como as relações sociais, culturais e acadêmicas experimentadas no espaço. Alguns elementos definidores sugerem apontar para como se dão os processos de uso do território escolar. A partir dos caminhos metodológicos anteriormente mencionados, a análise dos processos de uso do território resultou, além da revisão de literatura sobre o conceito, de observações e diálogos realizados com os estudantes imigrantes e professores que atuam na escola pesquisada.

Toma-se como fio condutor da pesquisa o seguinte questionamento: quais e como são produzidos os processos de uso do território escolar por estudantes imigrantes? Para tanto, como mecanismos de análise deste uso, observou-se

---

<sup>14</sup> A LDB 9394/96 estabelece em seu art. 24 o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, para considerar um ano letivo na Educação Básica.

elementos que vão desde as condições físicas e estruturais da instituição de ensino, quanto às relações sociais, como palco da análise das práticas ali desenvolvidas.

Como conceito puro, o território é constituído de formas, mas, como conceito híbrido, o território usado é constituído de “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS<sup>15</sup>, 1994 *apud* SILVEIRA, 2011).

Assim, a descrição da rotina dos estudantes como ações produzidas a partir de interações, dialogadas com os objetos de uso no espaço escolar, dão corpo ao que se pretende analisar. É uma análise do território para além do Estado, onde são apresentadas as ações sociais alinhadas às questões estruturais e políticas indissociáveis deste território.

As entrevistas semi estruturadas realizadas com professores, bem como a realização do grupo focal com estudantes imigrantes, trazem elementos que auxiliaram na compreensão da relação destes estudantes com o território escolar. Os questionamentos e diálogos realizados com os professores e estudantes produziram subsídios para a compreensão de como o território escolar é usado, constituído e apropriado pelos estudantes imigrantes.

Figura 16 - Grupo Focal com estudantes imigrantes do CED São Bartolomeu, 2022



Fonte: DO AUTOR.

Dentre os elementos que destacam como se dão os processos de uso do

---

<sup>15</sup> SANTOS, Milton. O retorno do território. São Paulo: Hucitec, 1994 .

território escolar, convém salientar além das percepções dos estudantes pesquisados, as percepções e ações dos docentes que atuam com estes grupos.

Para esta compreensão, aos professores foram levantadas as ações pedagógicas praticadas, realização de projetos, percebimento da integração de estudantes imigrantes entre si e com os estudantes nacionais, além de outras observações. Aos estudantes, destacam-se suas percepções de utilização do território como palco de integração, apropriação, relacionamentos, construção de aprendizagens, ambiente de conflitos e conciliação, estereótipos e mudanças de paradigmas, adaptações, reforço ou não de identidade cultural, lugar de resistência, dentre outros fatores. Sabemos que os elementos definidores dos processos de uso do território escolar não se esgotam por aí, mas apresentam caminhos para se compreender como se dão os processos de uso do território.

### **5.1.1 Algumas impressões dos estudantes imigrantes sobre Brasil e Venezuela**

Para conhecer como os estudantes usam o território escolar no CED São Bartolomeu, é importante salientar que todos os estudantes participantes da pesquisa possuem um tempo de vivência no Brasil entre dois e quatro anos, ou seja, não são recém chegados. Este ponto torna-se primordial para compreendermos certas ações destes estudantes imigrantes, que serão abordados mais adiante.

Inicialmente foi questionado ao grupo de estudantes sobre a opinião de viver no Brasil e no Distrito Federal. Por unanimidade, responderam positivamente o apreço pelo país e por Brasília. Dentre os motivos, estão a cultura, a comida e as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, como apresentam neste trecho do diálogo.

Eu gosto de morar no Brasil, porque aqui é muito bom. Eu gosto da cultura daqui, das pessoas, da comida, né? E porque aqui é mais avançado, tem mais oportunidades de você ir mais pra frente, sabe? Só isso. (María). Do que gosto no Brasil? Nossa...Eu gosto de quase tudo. Da cultura, música, praias, artistas... Nossa, é muita coisa. É muita coisa que eu gosto. É isso (Manoel).

Torna-se evidente que para estes estudantes, há uma relação positiva quanto a adaptação ao Brasil, ao menos no quesito cultural e suas perspectivas de oportunidades para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Uma outra estudante expôs sua preferência ao Brasil de maneira comparativa em relação ao seu país de origem, o que gerou um conflito de opiniões.

Eu gosto das pessoas, da cultura, da comida, de tudo praticamente. Porque é melhor que da Venezuela. É muito melhor, eu acho... Tipo, tem muitas coisas melhores, tem muitas coisas avançadas e tem muitas oportunidades também. (Angélica). Traidora! (Manoel). Traidora *te pasaste* (Juan).

A comparação entre o país de origem e o ao qual migrou, gerou desconforto em ao menos dois estudantes. Estas respostas defensivas reforçam os vínculos afetivos destes jovens com a terra natal, mesmo diante da consciência das situações as quais os levaram a migrar para outro país com suas famílias. Ou seja, enquanto que para uma imigrante participante do grupo focal não havia saudade das práticas de uso territorial em seu país de origem, para outros dois sim.

O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo (SANTOS, 2006, p. 222).

As características genuínas do indivíduo estão sempre ligadas ao seu lugar de origem. Quanto maior for o tempo deste contato, maior será esta ligação. São as relações de convívio com seus pares, paisagem, cheiros, sabores, trajetos e observações variadas que proporcionam uma familiaridade de pertencimento.

A ligação dos estudantes migrantes com seu território natal demonstra vigorar, por ter sido neste ambiente, o lugar de construção de suas primeiras percepções de mundo. Entretanto, ao mesmo tempo em que alguns defendem seu país de origem, a maioria demonstra que não possui expectativas de voltar a viver lá, como abordam alguns estudantes.

Mano eu critico, eu nunca mais vou voltar pra lá. Até agora mano, só se melhorar. Se melhorar eu quero voltar, é meu país natal, vou me sentir mais confortável lá. (Miguel). Eu não quero voltar não. Se melhorar ou não melhorar, não quero. (María). Eu não. (Manoel). Eu não quero não. (Angélica). Tem que sair o presidente de lá. (Miguel). Olha, igual, é uma coisa, tipo se eu voltar, vou voltar só pra visitar minha família e tal, mas morar, nunca mais vou morar lá. (Manoel). Eu só voltaria pelas culturas, praias e músicas. Como se diz, fazer turismo (Juan).

Mesmo havendo diferenças substanciais entre sujeitos refugiados, imigrantes, apátridas e solicitantes de refúgio, os motivos que os fizeram mudar de país

convergem ao mesmo ponto: com uma crise provocada pelo capital, cujo seu papel está na intensificação proposital das desigualdades sociais e econômicas, acesso aos serviços essenciais de saúde e educação, e à tecnologia.

Na continuidade na condução do grupo focal, destacou-se ainda como estes estudantes imigrantes sentiam-se em relação à adaptação ao Brasil.

Ah eu me sinto bem. É normal. Assim, como tem tempo que eu estudo aqui, é mais normal. Mas quando eu comecei a estudar, era mais difícil. Mas agora tá bem, tudo normal. (...) No começo a dificuldade era me adaptar à língua, às pessoas, sabe? Mas agora está tudo ótimo, graças a Deus. Eu me sinto brasileira. (Angélica). Eu me sinto brasileiro, mas sem abandonar os costumes da Venezuela (Manoel).

Esta situação, elencada por alguns estudantes em relação à adaptação, se mistura com o pertencer ao novo território de destino, em seu sentido mais profundo. No entanto, para atingir este grau, o migrante passa por um processo de alienação. “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (SANTOS, 2006, p. 222).

Desta maneira, quando em contato com um espaço desconhecido, diferente de tudo aquilo que estava habituado, o migrante passa por um processo de alienação, uma espécie de rompimento com sua territorialidade de origem. As narrativas dos estudantes reforçam esta ideia quando comentam que se sentem “brasileiros”.

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida (SANTOS, 2006, p. 223).

O território escolar enquanto um ambiente, antes de tudo socializador, atua como um palco imprescindível para o processo de integração, socialização e compreensão da dialética entre o meio ambiente anterior e o atual, o qual o estudante está submetido. Até porque a escola reflete a sociedade. Conforme Cardoso (2022), “a escola é a instituição social que absorve as contradições impostas à sociedade, portanto precisa ter o olhar constituído para a luta da igualdade social” (CARDOSO, 2022, p. 24).

### 5.1.2 Integração e interações sociais no ambiente escolar

A integração e as interações sociais são relevantes para a compreensão dos processos de uso do território escolar. Estes aspectos são um dos elementos elucidativos do processo de uso do território escolar.

Neste primeiro momento, o elemento integração pauta-se ao acolhimento e tratamento dos colegas, professores e demais servidores aos estudantes imigrantes. Quanto ao processo de integração à escola, Miguel, José e María fazem algumas ponderações.

Eu me sinto tranquilo, tipo normal. Não tem diferença nenhuma... Claro que todo mundo sabe que eu sou venezuelano e tal. Mas não é que eles me tratam diferente, é normal... Já tem quatro anos que eu estudo aqui nesta escola. Tranquilo. Até porque eu fui um dos primeiros venezuelanos a entrar nesta escola (Miguel). Me sinto normal, também (José). Deixa eu lembrar aqui... Sim! Quando eu cheguei aqui... como é que é a palavra? Eu me esqueci... Me acolheram muito bem. Assim, nos primeiros dias já fiz muitos amigos, foi super tranquilo (María). Então, foi tranquilo. Até porque, tipo, como eu fui um dos primeiros a chegar, tipo todo mundo ficava: -ah um gringo na escola! Daí todo mundo me conhecia e me tratava normal (Juan).

Destaca-se que os participantes corroboram quanto à utilização das palavras “normal” e “tranquilo” para descreverem o processo de integração e acolhimento recebido no território escolar. As falas positivas dos estudantes condisseram com as respostas dos professores, como expôs a professora A.

Eles são bem recebidos. A gente percebe que... acho que tem algo de cultural que lembra muito. Então, quando eles falam de Venezuela, a gente percebe que tem muita aproximação em relação à cultura. Eu não sinto que eles sejam rejeitados pelos demais colegas. Nada disso. Eles são integrados mesmo. Talvez a dificuldade que eles tenham em algum momento é em relação a comunicação no entendimento de algumas palavras ou alguma coisa assim. Mas de maneira geral, não. Na escola de maneira geral, eles estão bem integrados. Os meninos acolhem. Talvez seja por conta do processo de inclusão, né? Então os alunos da rede pública do Distrito Federal, de maneira geral, não dá para dizer que são todos, já tem o hábito de lidarem com o “diferente” em sala de aula (Professora A).

A fala da professora A deixou claro que o processo de integração destes estudantes é parte da inclusão, tema este que é amplo, muito bem embasado e respaldado por diversas legislações e discursos, mas no entanto, sua consolidação ainda é um tanto falha nos mais diversos segmentos da sociedade.

No que diz respeito aos primeiros contatos destes estudantes com os professores e professoras da escola, alguns expuseram os seguintes pontos.

Então, do 6º ano eu não tenho muitas lembranças boas das professoras (Pedro). *Yo no me he recordado*. Eu não lembro do nome dela. Nossa... Essa professora fez da minha vida um desastre. Nossa, ela até chegou falando pra todo mundo que eu ia reprovar e tal. É engraçado, sabe? Porque tinha um aluno que ficava sempre conversando com ela, porque era amigo dela. Daí ela ficava falando que eu ia reprovar e que tal aluno ia passar. Hoje em dia eu tô no 9º ano e o aluno que falou que ia passar, tá agora no 8º ali (Miguel). *De educación física, fue una excelente profesora y amiga. Fue una buena persona* (María).

O relato dos estudantes Pedro e Miguel demonstraram conduta antiética e desfavorável no processo de integração, interações sociais e relação professor-aluno, por parte de alguns docentes nos primeiros contatos. Mesmo não tendo deixado claro possíveis motivações xenofóbicas ou pessoais, fica evidente que algumas atuações que não favoreceram o processo de integração.

Em relação a atuação docente no processo de acolhida ao estudante imigrante, Carmozini e Morais afirmam que,

é desejável que o professor apresente um posicionamento diferenciado para os aspectos afetivos e emocionais que possam também envolver o estudante, uma vez que este público discente nem sempre está no país de acolhida pela própria vontade. Portanto, os fatores linguísticos, culturais e psicossociais atrelados ao processo de acolhimento não devem ser ignorados (CARMOZINI; MORAIS, 2021, p. 189).

A conscientização da situação do estudante migrante por parte de todos os agentes do território escolar, demanda por uma sensibilização efetiva para que os processos de acolhimento, adaptação e integração facilitem a construção do sentimento de pertencimento. Esta prática torna-se essencial para firmar a dignidade da pessoa humana e o exercício da cidadania.

Estes sujeitos migrantes logo em seus primeiros dias, semanas, meses ou até mesmo anos após o deslocamento no espaço, se encontram bastante vulneráveis subjetivamente e emocionalmente, dentre outros fatores, pelo distanciamento ou rompimento de seus laços afetivos com o território natal. O distanciamento é comum a todos dada a condição espacial. Entretanto, o rompimento com seu território de origem se dá nos casos das migrações forçadas, onde não cabe a estes sujeitos outra alternativa a não ser emigrar.

Ainda considerando a integração dos estudantes imigrantes com seus colegas brasileiros, pontuaram algumas questões que os trouxeram incômodo, como por exemplo o desinteresse de seus colegas brasileiros em conhecer a cultura e outras curiosidades de seus países de origem.

Me incomoda que eles ficam perguntando, quando a gente chega aqui, como se fala tal coisa? Um xingamento (...) eles vão direto no xingamento. Não quer aprender coisa boa ou o nome, quer aprender um xingamento logo (Pedro).

Além disso, expõem o imaginário construído de maneira errônea, preconceituosa e pejorativa, por uma considerável parcela da população brasileira, quanto a alguns hábitos culturais dos estudantes venezuelanos.

Que também outra coisa que deixa a gente com raiva, a pessoa, mano, quando pergunta se tu come cachorro. Quem não fizeram essa pergunta se nós come cachorro ou gato? (Pedro) Pra mim já fizeram essa pergunta (Juan). Pra mim também (María).

Não há a pretensão de trazer a fundo toda complexidade que envolve esta temática do preconceito e da xenofobia, porém guardadas as devidas especificidades e nuances, este tipo de questionamento reflete os ideais condicionantes de ordem política e econômica provocada, numa esfera maior, pelo capital que visa culpabilizar outros modelos sócio econômicos pela miséria e pelos hábitos incomuns à cultura nacional. Isto foi intensificado em diversos discursos do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que ainda ecoam em nossa sociedade.

A sociedade, mediante a processos de hegemonização em favorecimento do Estado e do capital dominam os aspectos socioculturais e, assim, seus códigos de representação identitária, formando uma identidade legitimadora (ou normatizadora) que atenda os interesses de quem a normatiza (PINTO, 2016, p. 99).

Aqui podemos considerar que esta normatização ponderada por Pinto (2016), é posta impositivamente pela sociedade brasileira, como um padrão sociocultural a ser seguido neste território.

Desta maneira, a sensibilização dos agentes que atuam sob o território escolar (dos profissionais da educação às normatizações) ao proporcionarem um ambiente escolar acolhedor, com respeito às diferenças culturais e sociais, contribuem para o sentimento de pertencimento desses estudantes no território, proporcionando assim, um uso inclusivo.

Neste sentido, a escola possui um importante papel no combate ao preconceito, xenofobia, *bullying* e desconstrução de paradigmas preconceituosos.

Outro fator dificultador na integração e adaptação destes estudantes no território escolar pesquisado, é o idioma.

A aula em português pra mim dificulta. Na minha opinião... O que mais dificulta em mim é o português (Miguel). É o português pra mim também. (María). É uma coisa que é difícil pra nós (Juan). Na minha opinião, eu acho difícil. Porque olha, aprender os verbos... é uma coisa que nós tem que memorizar muito e muito. Mas às vezes é um pouquinho suave, às vezes (Pedro).

As aulas lecionadas em língua portuguesa nas escolas públicas do DF, tornam-se um obstáculo para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de integração. Esta preocupação é apontada não só pelos estudantes, mas também pelos professores. Além desta, os docentes citaram a pouca participação oral dos estudantes imigrantes nas aulas. Isto pode estar relacionado justamente com a baixa fluência em língua portuguesa e conseqüentemente, a insegurança que se manifesta nas aulas.

A língua pode ser considerada uma das formas de materialização do território por ser uma das chaves que dão acesso ao seu uso a partir da inclusão social. Ela é uma das formas de acolhimento. No entanto, a maneira como a questão do idioma é introduzida aos imigrantes, pode se tornar uma espécie de ataque simbólico à sua identidade. Para Santos apud Carmozini e Morais (2021),

o fenômeno migratório pode constituir uma agressão simbólica ao sujeito migrante, no processo de desculturação de suas identidades, o que pode lhe acarretar o sentimento de desterritorialização, “[...] roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar” (CARMOZINI; MORAIS, 2021, p. 187).

Os docentes no entanto apontaram que, apesar destas dificuldades, este grupo de estudantes se destaca nos quesitos esforço e superação, se comparado aos estudantes nacionais.

Eles são muito esforçados. Até agora eu não tive problema nenhum, pelo contrário, eles são mais esforçados que os outros alunos. Eles se dedicam, eles correm atrás, eles às vezes quando não entendem vão à mesa e perguntam (Professor B). Eu gosto de trabalhar com eles, porque só o fato de eles virem de outro país pra cá, eles já tem a cabeça diferente dos nossos daqui. Já pensam mais no que vão fazer no futuro, profissão... Eles parecem que já estão mais na realidade do que os nossos daqui. Então eu acho que eles têm mais potencial, na minha concepção, de no futuro estar num lugar melhor do que os nossos daqui, pela maturidade mental deles. Eu acho que talvez pelo sofrimento, pela mudança, eu não sei (Professor C).

Esta valorização e dedicação aos estudos de fato, podem ter relação, dentre outros fatores, ao fato de compreenderem no ato migratório uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Milton Santos (2006), entende que após a fase de alienação do migrante ao novo território, a formulação do entendimento e integração vai se sistematizando.

Ultrapassado um primeiro momento de espanto e atordoamento, o espírito alerta se refaz, reformulando a ideia de futuro a partir do entendimento novo da nova realidade que o cerca. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2006, p. 223).

Desta maneira, com a compreensão da nova realidade manifestada a partir do uso do território escolar, proporciona-se trocas. No caso de estudantes imigrantes, o território escolar pode ser entendido como ambiente propulsor para a melhoria de sua realidade.

Passados os momentos de alienação, adaptação e integração ao ambiente escolar, este território passa ter sua função social destacada: a de promover e construir processos intelectuais. Os relatos dos professores trazem elementos que reforçam a ideia de que a escola é para estes estudantes, uma oportunidade transformadora de crescimento pessoal e acadêmico, os quais têm demonstrado bom aproveitamento.

Quando questionados acerca das relações e vínculos de amizade construídos no território escolar, todos os estudantes imigrantes participantes da pesquisa relataram participar de círculos de amizade, preferencialmente com brasileiros, como se percebe em alguns depoimentos.

Brasileiros. É, tipo, mas depende, os que a gente mais tem mais intimidade é os brasileiros (Manoel). É, a maioria dos nossos amigos, são brasileiros, é raro ser venezuelano (Angélica). Meus amigos são brasileiros, quase não vejo e falo com os outros venezuelanos aqui. Tem uns que nem sabia que era (María).

Diante das narrativas, estes estudantes imigrantes demonstram se aproximar mais aos companheiros brasileiros que aos compatriotas, ações estas talvez utilizadas como um dos mecanismos para integração e pertencimento a este novo grupo social. Este fato apresenta ainda a facilidade em acolher e integrar por parte dos colegas brasileiros no território escolar.

Sobre a dimensão imaterial dos vínculos criados entre estudantes estrangeiros e brasileiros, Pinto (2016) afirma que,

estas representações identitárias são reproduzidas e reconstruídas, sempre inundadas de simbologias e de subjetividades, que funcionam como coesão social do grupo ou classe. Estas internalizações são materializadas em representações a partir dos sentimentos e dos significados que delas

reproduzem, principalmente por meio do contrato social de solidariedade que se estabelece e, mesmo que haja discordâncias, tais grupos assumem as semelhanças e utilizam como mecanismo de reconhecimento, de representação e de pertencimento (PINTO, 2016, p. 92-93).

Desta maneira, a solidariedade entre os estudantes brasileiros e estrangeiros, assumem um importante papel que favorece a representatividade e vínculos. As trocas entre estes grupos reproduzem e constroem mecanismos de acolhimento e integração para o pertencimento. Os estudantes pesquisados, neste caso, reafirmam a preferência por vínculos com brasileiros como instrumento de pertencimento ao grupo majoritário no ambiente escolar.

Ainda se tratando de pertencimento a grupos, a questão da cultura é o elo de ligação entre os sujeitos.

A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. E por isso que as migrações agredem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar (SANTOS, 2016, p. 81-82).

Dada a devida importância da cultura no processo de integração e pertencimento ao território, a cultura é o cimento. Aos estudantes imigrantes, a adaptação cultural ao novo território é de certa maneira, agressiva, pois abrange rompimentos profundos com sua subjetividade construída socialmente e individualmente, ao longo de um considerável tempo em outro espaço. Esta adaptação envolve inclusive novas formas de usos do território.

Ao passo das abordagens de elementos relacionados às impressões dos estudantes imigrantes quanto ao novo território, bem como sua integração, discute-se como se efetiva o uso do território escolar por estudantes imigrantes.

## 5.2 O TERRITÓRIO ESCOLAR USADO POR ESTUDANTES IMIGRANTES NO CED SÃO BARTOLOMEU

Os diversos sujeitos que compõem o território escolar juntamente com os objetos, compõem o cotidiano escolar produzindo o território usado. Neste sentido, Braga e Juliasz, expõem que

o território usado é capaz de revelar essas dinâmicas que acontecem na escala do cotidiano, do vivido e do a se viver, uma vez que somente conhecendo o território a partir da interação entre os diversos agentes que o compõem, o constroem e o transformam, é que novas políticas poderão ser pensados, não mais considerando os grandes agentes, mas considerando também os sujeitos que escrevem a história no dia a dia, como os adolescentes (BRAGA e JULIASZ, 2022, p. 13).

Trazendo os estudantes imigrantes como foco da pesquisa, a análise do cotidiano a partir do tempo e movimento destes agentes no território escolar, apresentam o contexto do espaço vivido e usado a partir de suas narrativas. Este território, também pode ser considerado como espaço vivido, visto que é um espaço no qual acontecem representações dos sentimentos, ideias, experiências, imaginário, crenças, valores, significações construídas e as que ainda estão em construção, coletivamente.

É também fundamental trazer como abordagem os laços construídos em rede pelos migrantes internacionais (entre si e com os não migrantes), para a compreensão dos vínculos construídos com o território escolar o qual estão inseridos. Massey (1998) define as redes migratórias como “complexos de laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco, amizade e conterraneidade” (MASSEY, 1998, p. 396).

Durante as falas dos estudantes foi possível identificar a vigência de redes migratórias que os unem tanto no território escolar quanto no território externo, inclusive com os migrantes que chegaram anteriormente a eles, como apresentado neste trecho de diálogo:

Fui um dos primeiros venezuelanos a entrar nesta escola (Juan). *Pero quién llegó primero aquí fue Alejandro* (José). *Sí, Alejandro(...)* *és claro que reconozco esto* (Juan). Não conheci Alejandro na escola, mas conheço ele da igreja (María). Lembro dele na praça de skate (Manoel).

Como se observa acima, as relações sociais existentes entre esses imigrantes encontram na escola um importante ponto de elo. No entanto, o fato de estarem na condição de migrante em comum, é o principal fator de conexão entre eles. Em contrapartida, existe como necessidade urgente a integração e adaptação ao território migrado. Os elementos culturais e de idioma são basicamente o ponto de partida para a ocorrência desta integração. Brumes (2013) destaca que no âmbito

das redes migratórias, o migrante por si só, não preserva a cultura e os costumes trazidos dos locais de procedência, nem reterritorializa o espaço de chegada, pois necessita de contatos, interação com os semelhantes (BRUMES, 2013, p. 23).

Alguns relatos de professores e estudantes vêm em confluência ao que se refere à interação dos estudantes imigrantes entre si e com os nacionais, para a integração social e cultural no âmbito escolar.

Eles estão buscando entender o meio em que estão inseridos agora. Então eu não sei nem se eles estão preocupados em não perder os costumes e a cultura deles. Eles estão querendo ser inseridos neste momento atual deles (Professora A). Eles lutam pra adquirir os nossos costumes (...) eles tem vergonha de falar sobre os costumes deles de lá. Tudo o que eu pergunto, a maioria deles ou falam que não lembra (tá aqui há seis meses e não lembra? Eu acho difícil). Ou eles não falam, ficam encabulados e eu vejo pela linguagem corporal que não querem falar e eu não insisto. Eu acho que eles querem absorver o nosso o mais rápido possível (Professor F). Eu vejo que eles estão querendo participar da cultura brasileira. Eles se esforçam para falar o português. Eles se resguardam para falar da cultura deles, pelo menos com a gente (Professora C). Esses dois alunos que eu tenho e, contanto com a aluna que tenho em outra escola, eles se integram com os demais alunos. Eu não sinto eles separados não. Inclusive não sinto que eles dentro da escola façam amizade entre eles. Eu não sei se isso acontece. Eu nunca vi. Eu vejo por exemplo, uma aluna venezuelana andando com outras meninas brasileiras. Assim como eu vejo o menino sentando com outros meninos brasileiros (Professor B). Não, a gente anda praticamente só com brasileiros (Angélica).

Apesar de toda a complexidade em analisar a conjuntura migratória internacional, as narrativas apontam para uma possível tentativa de ocultação de alguns elementos de seus locais de procedência quando estes estudantes almejam integrar-se a um novo território, possivelmente com o intuito de se sentirem pertencentes e análogos ao novo grupo social. O fato de evitarem falar sobre seu país de origem e a predileção em relacionar-se com brasileiros, demonstram esta tentativa. Ou seja, é possível afirmar que o uso do território escolar é marcado pela negação de alguns elementos da cultura do país de origem destes estudantes.

Em *O Espaço do Cidadão* (1987), Milton Santos trouxe a territorialidade e a cultura como conceitos sinônimos, bem como discutiu o processo de desterritorialização e, paralelamente, processos de desculturalização dos migrantes. Mesmo não sendo o foco principal desta pesquisa, não há como desvincular a desterritorialização e a desculturalização nos processos de uso do território por sujeitos migrantes, como foi abordado nestes relatos.

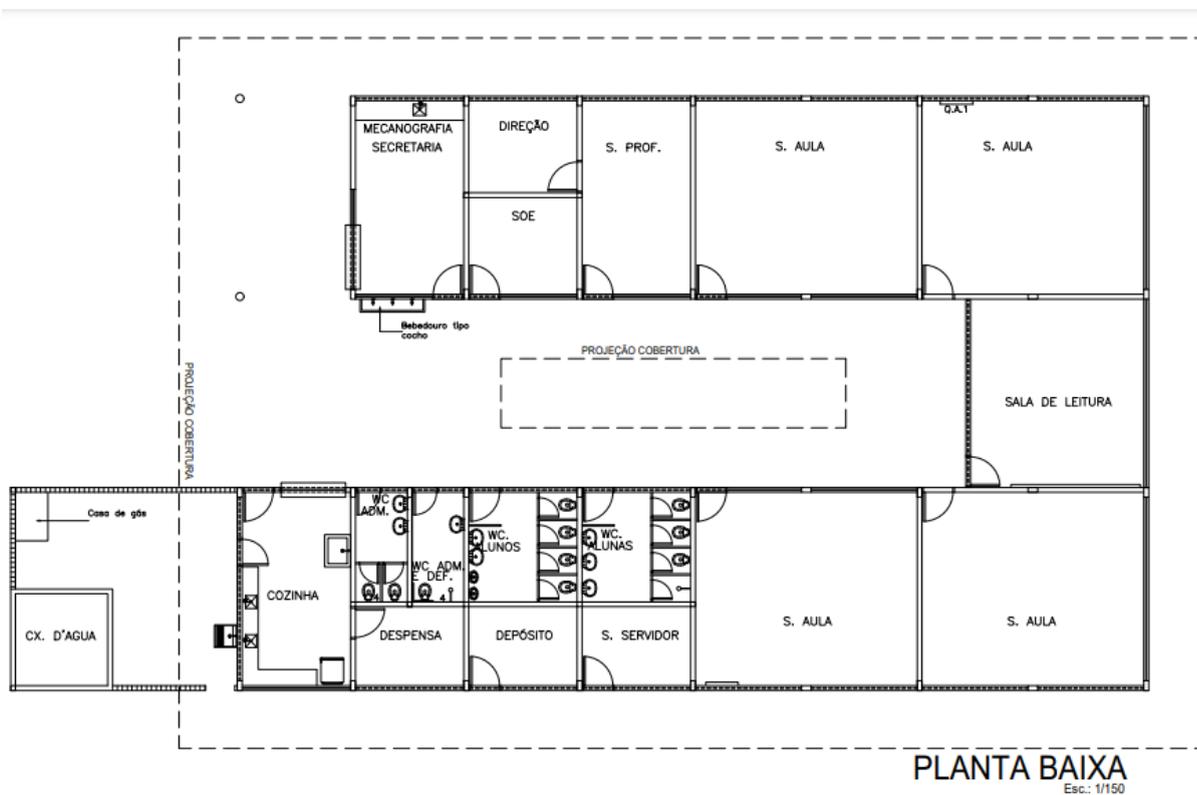
Quanto à dimensão espacial do uso do território escolar, ou seja, no que se refere aos objetos que compõem a unidade escolar: sala de aula, corredores, quadra, pátio, etc., obteve-se elementos que corroboram com a necessidade de considerar, também, a dimensão material do território usado, conjugada às ações dos sujeitos que produzem. Quanto ao uso do território escolar, os estudantes imigrantes foram instigados a relatarem, inicialmente, sobre o uso do território da sala de aula. Ao serem questionados quanto a fileira de carteiras e local de preferência para sentar-se, as respostas foram divergentes. “Eu prefiro me sentar no fundão da sala (Pedro). Eu também (Juan). É mais de boa. Eu fico lá atrás, ninguém enche meu saco (Pedro). Eu sento mais na frente. Prefiro (María).”

Na visão dos professores, não há distinção entre o local de preferência dos estudantes imigrantes e o de brasileiros na sala de aula. Isto demonstra que não há uma influência direta entre a localização da carteira de preferência na classe, com o uso pleno do território por estes. O posicionamento neste espaço não difere este grupo de estudantes ao dos brasileiros, não sendo assim, determinante para compreender como se dá seu uso.

Quando perguntados sobre o que gostam de fazer durante o intervalo das aulas, os estudantes apontaram que apreciam andar pela escola, conversar com colegas ou jogar bola na quadra de esportes. “Eles se reúnem junto aos outros no pátio ou na quadra. Não tem essa separação entre os alunos imigrantes e os alunos brasileiros não” (Professor B).

Para auxiliar na visualização de parte do território escolar do Centro Educacional São Bartolomeu, a apresentação das figuras 17 e 18 representam, respectivamente, a planta baixa de parte do térreo da instituição escolar e a imagem aérea.

Figura 17 - Planta baixa do CED São Bartolomeu



Fonte: SEEDF, 2023.

Figura 18 - Imagem aérea do CED São Bartolomeu



Fonte: GOOGLE EARTH PRO, 2023.

Em relação ao lugar preferido dos estudantes no CED São Bartolomeu, os lugares citados foram majoritariamente a sala de aula e a quadra de esportes. “Quadra (Juan). Lá fora (Pedro). [Risos de todos]. A sala (Angélica). É, eu acho que a sala (José).”

A escolha da sala de aula pela maioria dos estudantes como o principal fragmento do território escolar se dá pela valoração de seu papel na formação educacional, apropriação do conhecimento científico, desenvolvimento cognitivo, além das diversas trocas proporcionadas com colegas e professores. Pode também haver relação com a quantidade de tempo que ficam nesta parte da escola. Desta maneira, pode-se inferir que estes estudantes territorializam estes espaços a partir da apropriação e uso.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 50).

Ao serem indagados se há algum lugar específico no território escolar o qual não gostam ou se sentem à vontade de frequentar, todos expressaram inexistir esta porção de espaço.

A partir dos diálogos coletados considera-se que os estudantes imigrantes fazem o uso pleno do território escolar, tanto de seus objetos materiais como a bola, quadra de esportes, sala de aula e demais espaços, quanto das ações sociais existentes neste território, assim como os estudantes nacionais.

Em relação a opinião quanto ao melhor momento para eles na escola, sinalizaram o horário do intervalo ou de aulas específicas, como apresentado no diálogo a seguir.

Eu gosto mais do intervalo porque eu encontro amigos e começo a conversar (Angélica). Eu demoro uns 10 minutos pra voltar pra sala, porque eu vou sempre conversar com a coordenadora (María). Pra mim o melhor momento é quando estou jogando com meus amigos na quadra (José). Eu gosto de estar andando pelos corredores conversando com os colegas (Pedro).

As figuras 19 e 20 mostram a vista parcial dos corredores e do pátio da escola, lugares frequentemente usados e apreciados pelos estudantes.

Figura 19 - Vista parcial dos corredores do CED São Bartolomeu



Fonte: DO AUTOR.

Figura 20 - Vista parcial do pátio do CED São Bartolomeu



Fonte: DO AUTOR.

### 5.2.1 O território do CED São Bartolomeu como abrigo

Quando os estudantes trazem em suas narrativas as relações afetivas com os sujeitos e objetos neste território, podemos compreender que este território é

utilizado como abrigo e como recurso. O conceito de território como abrigo e como recurso foi inicialmente discutido por Gottman (1977) e ampliado por Milton Santos (2000). Para Silva e Cataia,

O território como abrigo é aquele que serve de abrigo àqueles que nele vivem e, portanto, implica em reconhecer os nexos entre espaço herdado e espaço atualizado, herdado e atualizado por práticas autônomas de resistência. A matriz do território como recurso orienta compartimentações hierárquicas, obedientes a ordens que fogem ao controle dos lugares, por isso são produtoras de desordem onde se instalam. Nesta matriz reconhecemos as compartimentações dominantes do espaço (SILVA; CATAIA, 2009, p. 259).

Podemos operacionalizar o conceito de território como abrigo à luz do território escolar, visto que os sujeitos que dele fazem seu uso, o exercem como abrigo para as relações sociais e afetivas, construção e trocas de conhecimentos, intercâmbio cultural, como um território de oportunidades, de cultivos de esperança, de apropriação, de integração e resistências.

O território escolar enquanto abrigo, acolhe os sujeitos para que possam exercer o seu pleno uso, considerando as ligações entre o espaço herdado pelos que já o frequentaram e o que está sendo praticado por eles. Também o pratica enquanto estão a todo momento criando e recriando estratégias a fim de sobreviver no território. O sobreviver configura no sentido de existir e (re)existir num território o qual sente a necessidade de integrar e sentir-se pertencente a ele.

Destaca-se ainda o território escolar como abrigo pelo fato de que a escola é a principal instituição social secundária de integração e socialização para crianças e adolescentes em idade escolar. Isto representa um importante elemento da escola enquanto abrigo.

O território escolar enquanto recurso afeiçoa-se com as verticalidades praticadas pelo Estado e pelos reflexos das ações do capital, como agentes definidores dos territórios, quadro normativo regulatório. Para Souza (2019), território como recurso, invadido que é por regras e interesses externos à nação, cujo uso se dá mediante a constituição de acontecimentos hierárquicos, verticalidades. No território escolar, o território como recurso se materializa através das infraestruturas oferecidas e usadas por estes sujeitos, bem como as normatizações exógenas.

Para Milton Santos o território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura

global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (SANTOS, 2000, p. 12). Para explicitar os usos do território como abrigo e como recurso, Santos utiliza-se das nomenclaturas de atores hegemônicos e atores hegemonzados. Os primeiros, são os sujeitos que usam o território como recurso, enquanto os hegemonzados, operam como abrigo.

Para os atores hegemônicos o 'território usado' é um recurso, garantia de realização de seus interesses particulares. Desse modo, o rebatimento de suas ações conduz a uma constante adaptação do seu uso, com adição de uma materialidade funcional ao exercício das atividades exógenas ao lugar, aprofundando a divisão social e territorial do trabalho, mediante a seletividade dos investimentos econômicos que gera um uso corporativo do território. [...] Os atores hegemonzados têm o território como um abrigo, buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares (SANTOS *et al*, 2000, p. 12).

A interação dos termos quanto a funcionalidade do território como abrigo e como recurso ocorre à medida em que os sujeitos agem sobre ele e, ao mesmo tempo, sofrem as ações dele.

A partir dos relatos dos estudantes imigrantes e dos professores do CED São Bartolomeu, estes estudantes fazem o uso do território escolar como abrigo, de maneira direta, e como recurso indiretamente, mesmo não sendo uma opção para eles, já que são afetados pelos atores hegemônicos dos produtos do capital e do Estado, os quais acabam condicionando as práticas socioespaciais destes alunos. Sendo assim, os estudantes são atores hegemonzados.

Milton Santos aponta que território usado é fundamento para o exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 14). Neste sentido, o uso do território escolar acontece a partir da integração, socialização, relações afetivas e de pertencimento, usos dos recursos materiais e da infraestrutura, além das normatizações praticadas pelo Estado por meio de ações e políticas públicas.

O território usado acontece nos lugares. O lugar é o espaço do acontecer solidário (SANTOS, 2008b). Para Carloto (2014), "o uso do território se faz no processo de constituição dos lugares" (CARLOTO, 2014, p. 197). A partir do lugar, o espaço do acontecer solidário, que os estudantes da educação básica poderão encontrar respostas referente às inquietações do mundo contemporâneo (CARLOTO; COSTA, 2019, p. 34).

Souza aponta que são nos lugares onde se constroem as solidariedades.

Os lugares se formam pelas ações sociais, humanas. Elas surgem e desaparecem. Esses são os lugares geográficos. Não há lugar sem as pessoas, sem o ser humano, sem relações sociais. O que permanece é uma materialidade que pode suportar novas solidariedades, novas ações, constituindo novos lugares. Os lugares, portanto, são aparatos de base das funcionalizações que as relações sociais vão sempre exigindo pelo uso do território (SOUZA, 2008, p. 45).

No território escolar usado, o acontecer solidário ocorre a partir das relações sociais e humanas. Encontramos a solidariedade materializada neste lugar a partir de narrativas de professores e alunos.

Vejo eles muito solidários, mas principalmente os brasileiros com eles, mais do que entre eles (Professor C). Eles se ajudam muito, não só nas atividades, mas quando percebem alguma fragilidade emocional dos colegas, por exemplo (Professora A). Gosto da escola porque meus amigos estão sempre comigo quando preciso (María).

A afetividade e o estar disponível tanto dos colegas quanto dos professores, materializam o acontecer solidário neste território, tornando um facilitador do processo para o uso do território. Estas ações possuem nexos com a inclusão social vivenciada em seu sentido mais amplo, bem como os laços de afetividades construídos neste lugar a partir das relações humanas e sociais. Brule aponta que,

utilizar valores que o humanismo legou, como a alteridade (todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos), a valorização do outro, da diversidade, da diferença, ou seja, o respeito mútuo, se apresenta como um caminho. Neste sentido, trabalhar com sentimento, com a afetividade, buscando compreender a subjetividade, é também colaborar para a produção de um espaço mais humano, mais propenso à construção de valores, que não sejam apenas o econômico, na busca por aquilo que ele poderá ter de melhor: homens e mulheres vivendo em paz, objetivando a justiça e o desenvolvimento da consciência (BRULE, 2017, p. 18).

Os estudantes imigrantes, enquanto sujeitos sociais, são dotados de histórias e vivências, muitas delas de superação e de (re) construção. Por terem passado pelo processo de migração internacional, por vezes sentem a necessidade de terem visibilizadas suas subjetividades, histórias e as relações indissociáveis do espaço e tempo.

Durante a realização do grupo focal, esta necessidade foi abordada por um estudante após ter sido deixado o espaço de diálogo aberto para indagações. “Tipo, eu sei que você perguntou coisas, tipo do negócio de adaptação quando a gente entra na escola, mas não perguntou também como a gente chega em si, no país” (Juan).

Apesar de terem em comum o fato do deslocamento no espaço entre países, é fundamental dar visibilidade às suas falas e trajetórias. Esta sensibilidade deve ser a todos os agentes que constroem e vivenciam o território escolar, visto que o território inclui elementos de relações sociais, políticas, econômicas, para além da dimensão físico-espacial. O território usado pelos estudantes imigrantes, tanto reforça quanto permite construir suas subjetividades com base nas realidades vivenciadas antes, durante e depois da apropriação do seu uso. Para o professor D, conhecer para explorar a história deles (de vida e o contexto do país de origem), é um ponto favorável no processo de ensino aprendizagem e de integração.

Eu acho que a gente tem que integrar, tratar da história deles. Dar um jeito de colocar em nossos conteúdos algo sobre eles. Eu vi que isso fez uma diferença total nas minhas aulas, total. Eles se sentiram incluídos. Eles conversam. Eu consegui fazer uma relação maior com eles, tanto que eu tenho essa preocupação sempre, agora” (Professor D).

Propiciar a escuta dos agentes que compõem o território escolar, colabora para a formulação, reformulação, tomada de decisões e ações que contemplem as vivências e condicionam usos críticos e humanistas desse território em pauta. Não se pode compreender os objetos e ações de um território, fora da existência e vivências dos que nele se inserem.

Os estudantes imigrantes e os professores participantes da pesquisa apresentaram alguns elementos que podem facilitar a integração, a adaptação e a inclusão dos estudantes imigrantes no território escolar. Segundo os estudantes, o idioma é uma das peças chave para isso. “Eu acho que deveriam dar aula de espanhol para todos” (Pedro). “Eu acho que deveriam dar aula de reforço de português” (Angélica).

A escola enquanto o principal ambiente formal para aprender a língua portuguesa, se torna palco para o processo de adaptação e preparo para a atuação na vida social dos estudantes imigrantes no novo país de residência.

Grosso (2008) apud Carmozini e Moraes (2021) explica que a língua de acolhimento é peça chave para a consciência social e cidadã do migrante, com direitos e deveres, denotando também a função socioeconômica e político-cultural do país da acolhida, em semelhança com uma perspectiva de educação crítica e emancipatória defendida por Freire (1987). (CARMOZINI; MORAES, 2021, p. 188).

Desse modo, a apropriação do idioma converte-se no exercício da cidadania do imigrante, além de favorecer no processo de acolhimento. Esse destaque foi citado por alguns professores, como sugeriu o Professor E:

Talvez alguma coisa da Língua Portuguesa ajudaria mais os imigrantes na escola. Colocar um PD<sup>16</sup> voltado para eles. Como o PD é muito diversificado, poderia colocar um PD que se possa escolher... ah tem esse, tem esse e tem aquele pro pessoal da Venezuela, se quiser fazer [...] para que juntasse alguma coisa de português como espanhol, acho que ajudaria (Professor E).

Aos olhos dos professores, considerar a questão social para além da escola, também é essencial neste processo.

Além da escola, eles deveriam ser assistidos no meio de vida deles, no convívio familiar, na casa deles. Eles precisam ter essa assistência. Porque não são só os alunos que estão tendo essa dificuldade não. Até os pais estão com dificuldades de colaborar com o colégio, colaborar com o aluno, porque os pais não estão inseridos na Educação. As dificuldades linguísticas, os pais também têm. Então eu acho que deveria ter um acolhimento dos pais junto com os alunos também. Algo presencial. Acho que isso seria bem vantajoso (Professor B). A rede de ensino e a escola tinham que, principalmente aqui em São Sebastião, fazer alguma coisa significativa para eles, porque eu acho que vão chegar mais estudantes estrangeiros, porque pelo o que eu sei, aqui em São Sebastião tem uma colônia muito forte, venezuelana e eu acho que a gente tinha que se adequar (Professor C).

A partir das falas, evidencia-se que há por parte dos professores certa compreensão totalizadora do sujeito com todas suas complexidades, subjetividades, considerando a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes imigrantes e suas famílias. Reconhecem falhas do Estado na condução dos processos de acolhimento e de permanência digna destes sujeitos que se deslocaram (muitas vezes forçadamente) pelo espaço.

Das narrativas coletadas a partir do grupo focal com estudantes e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores, evidenciou-se que os estudantes imigrantes usufruem do território escolar plenamente, assim como os demais estudantes nacionais. Não há fragmentos deste território os quais se reúnem com seus pares ou evitam, pelo fato de serem migrantes internacionais. Há o acolhimento por parte dos agentes que atuam neste território, em específico, e a integração entre eles se dá ao passo das relações e interações.

---

<sup>16</sup> Prática Diversificada do currículo são disciplinas disponibilizadas aos estudantes de acordo com a demanda e realidade da unidade escolar.

Estes sujeitos necessitam de diversos elementos tais como os aspectos linguísticos, culturais, integração, dentre outros, para que o uso do território se efetive. Desse modo, o território escolar é usado por estes estudantes como abrigo.

Ficou claro ainda que, para o pleno uso deste território, a categoria “tempo” produz o diferencial no espaço. Quanto maior o tempo do estudante imigrante estiver inserido neste território escolar, maior é sua compreensão quanto ao idioma, maior integração, conhecimentos culturais do país, rede afetiva e construção de relações interpessoais, realizando assim o uso potente do território. Para os estudantes imigrantes recém-chegados ao país e ao território escolar, esse processo de uso democrático é limitado e se dá de forma lenta e gradativa, ao passo da integração.

O capítulo 6 apresenta as atuais políticas públicas que contemplam estudantes imigrantes no Distrito Federal e os desafios encontrados para a sua efetivação. Traz ainda uma abordagem quanto à operacionalização das diretrizes que contemplam este grupo de estudantes, considerando território escolar usado por eles, a fim de contribuir para a promoção da construção de novas horizontalidades que dêem base para uma formação social mais inclusiva, justa, solidária, democrática e inalienada.

## 6 LEIS E NORMAS REFERENTES AO USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR POR DISCENTES IMIGRANTES

O aumento da presença de estudantes imigrantes e refugiados nas escolas públicas brasileiras é realidade. No entanto, a prática revela a ausência de regulamentações legislativas e diretrizes para a recepção, acolhimento, inclusão e integração de estudantes internacionais nas escolas.

Compete à União legislar sobre diretrizes da educação nacional estabelecendo normas gerais. Aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, cabem instituir normas complementares que organizam e colaboram seus sistemas de ensino, com o objetivo de proporcionar meios de acesso à educação.

Diversas legislações do País garantem o direito de acesso de todas as crianças e adolescentes na escola, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e Adolescente), e Lei 13.445/2017 (Lei de Migração).

De acordo com a Constituição Federal,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Adicionalmente ao texto da carta magna, o ECA estabelece que,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – direito de ser respeitado por seus educadores;  
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Já a Lei de Migração (13.445/2017), assegura que

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;  
XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Estes dispositivos legais sustentam a ideia de que todas as crianças e adolescentes possuem o direito universal à educação assegurados, independentemente de sua raça, cor, credo ou nacionalidade.

Baseadas nestas garantias, as instituições educacionais brasileiras matriculam crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas, mesmo quando estes não possuem documentação legal. No entanto, não há uma regulamentação específica para este procedimento.

Desde o fim do ano de 2022, há um Projeto de Lei tramitando na Câmara dos Deputados que regulamenta a matrícula de estudantes oriundos de outros países, incluindo como possibilidade na falta de documentação escolar comprobatória, um processo de avaliação e classificação na língua materna do estudante. O Projeto de Lei 1.117/2022 regulamentará o direito à educação de estudantes na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. Caso seja aprovado no Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, os artigos da Lei comporão a LDB.

Conforme o Projeto de Lei citado acima:

Art. 4º- B. A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 1º Não consistirão óbice à matrícula dos educandos referidos no caput ou à sua inscrição em processos seletivos de acesso a instituições de educação profissional e tecnológica ou de nível superior:

I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM);

II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados;

§ 2º Ainda que ausente documentação escolar que comprove escolarização anterior, terão direito:

I – à matrícula imediata, os estudantes na faixa etária da etapa da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, observado o critério da idade da criança;

II - a processo de avaliação e classificação, feito em sua língua materna, os estudantes com faixa etária a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, efetuando-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária, nos termos dos arts. 23,§ 1º e 24,II, “c”.

Como se observa na proposta, a matrícula de alunos não-nacionais deve ocorrer sem discriminação. Além dessa garantia, o fato da criança estrangeira não possuir documentos emitidos pela escola estrangeira, bem como se sua família se encontrar em situação não regularizada, perante as leis do Brasil, não podem se constituir motivos de empecilho ao registro da matrícula. O Projeto de Lei também propõe que crianças migrantes, que não possuem documentação comprobatória da escolaridade escolar, sejam avaliadas e classificadas para matrícula em língua materna.

Se aprovada pelo Congresso, a proposta em questão será um avanço em relação ao acolhimento de estudantes migrantes internacionais nas unidades escolares brasileiras. Embora não tenha sido identificado que os alunos imigrantes, objeto de nossa pesquisa, tenham passado por situações de empecilho de matrícula no CED São Bartolomeu, a aprovação da proposta assegurará, por meio da Lei, acesso, permanência e adaptações de todos os estudantes imigrantes aos espaços escolares, sejam eles documentados ou não.

A escola é um direito social. Mais do que garantir o acesso desses estudantes aos sistemas de ensino, há uma indispensável necessidade de orientações e diretrizes para acolher, integrar e incluí-los nas escolas, bem como ao País.

Mesmo diante da ausência de parâmetros quanto ao acolhimento e integração desses estudantes nas escolas brasileiras, é possível encontrar iniciativas e boas práticas desenvolvidas por algumas escolas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, bem como por Organizações Não-Governamentais. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por exemplo, criou no ano de 2013 um núcleo especial para alunos imigrantes da rede estadual de ensino e em setembro de 2017 lançou o 1º Documento Orientador

CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes<sup>17</sup>. O documento traz orientações referentes à matrícula e a emissão de certificados, além de recomendações para acolhimento visando garantir a inclusão dos estudantes na rede escolar.

No que se refere ao acolhimento desse grupo demográfico, o documento estabelece algumas recomendações para atendimento e matrícula.

O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso, procure: Ser paciente; Falar suave e pausadamente; Atentar-se aos gestos/linguagem corporal; Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão; Observar se a pessoa está entendendo. Caso necessário, utilize os tradutores disponíveis na internet e imagens (Núcleo de Inclusão Educacional SEE-SP, v. 1, 2017, p. 7).

Em julho de 2018, o Núcleo de Inclusão Educacional da Secretaria de Estado do Estado de São Paulo, publicou o Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: Acolhimento. Nele, orienta que

Na semana de acolhimento, e ao longo do ano letivo, a gestão da escola e os professores devem fazer uma abordagem positiva da presença do(s) estudantes(s) imigrantes na sala de aula, criando um ambiente permanentemente acolhedor, pois podem ingressar estudantes imigrantes em qualquer época do ano. Algumas perguntas para os estudantes brasileiros podem estimular a reflexão de que muitos ali também não estão “no seu lugar de origem”. Estudantes oriundos de outras regiões do país, por exemplo. O estudante imigrante, e principalmente a pessoa em situação de refúgio que reside há pouco tempo no Brasil, pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso, procure: Ser paciente; Falar suave e pausadamente; Atentar-se aos gestos/linguagem corporal; Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão; Observar se a pessoa está entendendo (Núcleo de Inclusão Educacional SEE-SP, 2018, p. 9).

É preciso compreender que esse estudante é oriundo de uma cultura escolar diferente, assim é necessário respeitar seu tempo de adaptação na escola em relação à organização escolar, horários, intervalos, o respeito às filas etc. Também pode não estar acostumado com a comida brasileira, assim, é recomendável evitar obrigá-lo a comer itens da merenda escolar, respeitando sua adaptação alimentar no novo país. É necessário estimulá-lo a se sentir bem-vindo na escola (SEE-SP, 2018, p. 10).

---

<sup>17</sup> Este documento baseou-se, além de legislação federal, nos seguintes marcos legais do Estado de São Paulo: Parecer CEE 633/2008 (2.1) e Resolução SE nº 10/95). O Parecer CEE 633/2008 afirma que é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao seu direito de escolarização. 2.1 a alteração nos programas do sistema GDAE (Gestão Dinâmica de Administração Escolar), de tal forma que os alunos estrangeiros em cursos, na situação descrita neste Parecer, possam ser devidamente cadastrados ainda que não disponham de numeração de RG ou RNE. Evidentemente as soluções técnicas competem aos órgãos próprios da Secretaria. A Resolução SE nº 10/95, por sua vez, ao garantir a matrícula na rede estadual de ensino ao aluno estrangeiro, independente de documentação, fundamentou-se neste entendimento, sendo sua validade indiscutível. Impor condição para efetivação de matrícula a criança proveniente de outro país, é criar uma discriminação intolerável pela ordem constitucional que garante a todos igual acesso à educação e permanência na escola.

Estabelecer sinais para atividades básicas na escola, como por exemplo: ir ao banheiro, estar perdido, não saber onde é sua sala, não saber o que fazer. A comunicação visual pode ocorrer por meio de movimentos físicos, fique atento à expressão corporal do estudante (Núcleo de Inclusão Educacional SEE-SP, 2018, p. 14).

Estas e outras sugestões dos documentos citados, trata-se da criação de possibilidades do uso democrático do território escolar por estudantes migrantes internacionais. Podemos considerá-los um marco e um avanço nas políticas públicas para acolhimento a este grupo de estudantes.

### 6.1 SEEDF: ENTRE AVANÇOS, DESAFIOS E TAREFAS

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio das Portarias 55 e 70 de março de 2018, instituiu o Manual da Secretaria Escolar apresentando instruções, procedimentos de escrituração e registro escolar, visando padronizar os atendimentos do sistema de ensino, a partir da aplicação da legislação vigente.

O documento destina no tópico: *Equivalência de estudos*, os procedimentos de matrícula de estudantes imigrantes, garantindo-lhes a devida “correspondência entre os estudos realizados no exterior e os correlatos previstos pela estrutura educacional brasileira” (SEEDF, 2018, p. 44).

Este procedimento assegura aos estudantes migrantes internacionais, a matrícula e a adaptação dos estudos ao acessar o sistema de ensino brasileiro. O documento apresenta ainda, em seu anexo, o funcionamento das estruturas educacionais de diversos países como a Venezuela, Argentina, Bolívia, Estados Unidos, Espanha e Japão, com o objetivo de auxiliar na adaptação ao sistema de ensino do Brasil. São apresentados o funcionamento do calendário anual, legislações vigentes, bem como as operações dos respectivos sistemas de ensino, como se observa nas Figuras 21, 22 e 23.

Figura 21 - Quadro resumo - Educação Básica da Argentina

Organização do Sistema Educativo	Educação Primária* (Educación Primaria)							Educação Secundária/Média (Educación Secundaria)					
								Ciclo Básico			Ciclo Orientado		
Etapas/Ciclos													
Anos de Escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	-	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Idade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	-
	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17

**Atenção:**  
O calendário anual compreende, no mínimo, 200 dias letivos.  
O ano letivo na Argentina começa **em março e termina em novembro** para os estudantes da educação inicial. E termina em **dezembro** para os estudantes da educação primária e secundária, com exames em fevereiro do ano seguinte.  
Para efeito de promoção, a média mínima de aprovação final é: 6,0, em uma escala numérica de 1 a 10.  
(Legislações: Ley 26.206/2006 (Ley de Educación Nacional); 26.075/2005 (Ley de Financiamiento Educativo); 26.058/2005 (Ley de Educación Técnico Profesional) e 25.864/2003 (Ley dos los 180 días de clase).

Fonte: SEEDF, 2018, p. 84

Figura 22 - Quadro resumo - Educação Básica do Japão

Organização do Sistema Educativo	Educação Elementar/Educação Primária (Elementary school/Primary school)						Educação Secundária (Secondary school)					
							Secundário Inferior (Lower secondary school/ Junior secondary school)			Secundário Superior/Ensino Médio (Senior secondary school)		
Etapas/Níveis												
Anos de Escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Idade	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18

**Atenção:**  
O ano letivo/escolar compreende, no mínimo, 210 dias, considerando festivais escolares, encontros esportivos e cerimônias. Contudo, o ano acadêmico consiste em 195 dias (5 dias da semana e ½ dia aos sábados letivos). O Calendário Escolar estabelece 5 ou 6 aulas diárias. A hora-aula é de 45 a 50 minutos.  
O ano letivo no Japão **começa em abril e termina em março do ano seguinte, organizado em três períodos**, separados por intervalos curtos (entre 25 de março a 5 de abril; entre 26 de dezembro a 6 de janeiro) e um mais longo (entre 20 de julho a 31 de agosto) de férias.  
A promoção dos estudantes para a próxima série, nas duas etapas iniciais, não é baseada no desempenho acadêmico, mas é automática. No entanto, o Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (Monbusho) incentiva os professores a dedicarem atenção extra e encorajamento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.  
A avaliação do aprendizado: os estudantes japoneses devem obter os seguintes certificados: *Shogakko Sotsugyo Shosho* (Certificado de Graduação da Escola Primária); *Chugakko Sotsugyo Shomeisho* (Certificado de Graduação da Escola Secundária); *Kotogakko Sotsugyo Shomeisho* (Certificado de Ensino Secundário).  
(Legislação: Basic Act on Education – Act nº 120/ 2006; School Education Law – nº 25/1947 (revisão: nº 110/1964)

Fonte: SEEDF, 2018, p. 101.

Figura 23 - Quadro resumo - Educação Básica da Venezuela

Organização do Sistema Educativo	Educação Primária (Educación Primaria)						Educação Secundária/Média (Educación Media)					
							Geral			Técnica		
Níveis/ Modalidades												
Anos de Escolaridade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Idade	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18

**Atenção:**  
O ano letivo começa na **1ª semana de outubro ou na segunda quinzena de setembro e termina nas duas primeiras semanas de julho ou na última semana de junho**, respectivamente. O ano escolar compreende, no mínimo, 180 dias letivos, com uma duração de 36 semanas, organizados em três trimestres. Para efeito de promoção, a média mínima de aprovação final é: 10 (dez), em uma escala de 1 a 20.  
(Legislação: Ley Orgánica de Educación – LOE/ Decreto nº 313 – Diário Oficial nº- 36787/2009)

Fonte: SEEDF, 2018, p. 109.

Esta iniciativa é um avanço, visto que há uma previsão da demanda por matrículas de estudantes imigrantes, auxiliando assim, na adequação e acomodação destes alunos ao sistema de ensino.

Na escola local, neste caso considerando a escola estudada, ao analisar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), identificou-se questões relacionadas à inclusão no ambiente escolar e o exercício da cidadania para a sociedade, como aponta o referido PPP.

Nessa perspectiva do desenvolvimento social, cultural, profissional e afetivo do indivíduo, cabe à escola formar cidadãos críticos, éticos, autônomos, participativos, responsáveis, conscientes de seus direitos e deveres para exercerem plenamente a cidadania, capazes de compreender e transformar a realidade na qual está inserido, aptos para participar da vida econômica, social e política do país. Isso se faz a partir de um ambiente educacional onde a escola não seja apenas vista como local de instrução, mas também como local de debate e de aprendizado sobre a vida em sociedade (PPP CED São Bartolomeu, 2021, p. 14).

Outro trecho do documento que confirma esta compreensão, estabelece como um dos objetivos do Serviço de Orientação Educacional (SOE) na escola: “acolher pedagogicamente as famílias e/ou responsáveis mediando as situações-problema/desafios apresentados” (PPP CED São Bartolomeu, 2021, p. 34).

Apesar deste documento apresentar princípios de desenvolvimento social, cultural e afetivo dos estudantes, não há qualquer alusão ao acolhimento de alunos imigrantes, em específico, ou qualquer citação quanto à presença de estudantes estrangeiros nesta escola.

No ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal instituiu um Grupo de Trabalho formado por professores da Rede de Ensino e pesquisadores da Faculdade de Letras da Universidade de Brasília, com o intuito de discutir e construir um documento pedagógico orientador para o acolhimento de estudantes não falantes da língua portuguesa. Dentre o público beneficiado, além dos migrantes internacionais, apátridas e refugiados, incluem-se os indígenas e ciganos, que não possuem o português como língua materna.

Como fruto das discussões periódicas do Grupo de Trabalho, em fevereiro de 2023 foi publicada a minuta do documento da Política de Acolhimento e Atendimento para Escolarização de Estudantes Não Falantes da Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, também intitulado “Pode Chegar”. A

publicação se deu no site oficial da Secretaria de Educação no dia 8 de fevereiro de 2023, com a abertura de uma consulta pública ao documento para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e demais interessados. A consulta pública ficou disponível até o dia 19 de fevereiro do corrente ano (2023).

Em relação às instruções para a matrícula de estudantes sem documentação comprobatória, o documento orienta:

- a) Efetuar a matrícula do(a) estudante na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, caso o(a) imigrante seja uma criança de até seis (6) anos de idade.
- b) Encaminhar as informações de nome, idade, nacionalidade (se houver) e primeira língua desse(a) estudante, caso tenha mais de seis (6) anos de idade, para a respectiva Unidade de Educação Básica - Unieb.
2. A Unieb deverá orientar a UE a elaborar (caso ainda não tenha) um instrumento avaliativo para verificar o grau de desenvolvimento do(a) estudante, com vistas à sua inserção no ano, série e/ou modalidade adequados.
3. A UE deverá disponibilizar esse instrumento avaliativo e a Unieb deverá entrar em contato com o Centro Interescolar de Línguas - CIL - mais próximo para que algum(a) professor(a), que detenha o domínio da língua do(a) estudante, possa contribuir com a realização da avaliação e identificação do ano/série adequado.
4. Após aplicação do(s) instrumento(s) de avaliação, deve-se lavrar em ata contendo o resultado obtido e a descrição “apto para cursar o ano/série/etapa/modalidade.”
5. Esse procedimento suprirá a falta de documentos da vida escolar anterior, devendo a circunstância ser registrada, além da ata, em ficha individual dos(as) estudantes, na ficha de transferência e no diário de classe (SEEDF, 2023, p. 27-28).

Em relação às instruções quanto ao acolhimento no trabalho pedagógico, o “Pode Chegar” estabelece que seja contínuo e que se considere o contexto histórico-cultural dos(as) estudantes. Nesse sentido, é preciso:

- a. considerar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, bem como sua visão de mundo, e trabalhá-los criticamente, buscando semelhanças e diferenças com outras visões de mundo e os novos conhecimentos que lhes serão apresentados;
  - b. promover a interação sociocultural entre estudantes migrantes e/ou não falantes de língua portuguesa e os(as) estudantes que têm o português como sua primeira língua, visando à ampliação do repertório cultural de todos(as);
  - c. tratar do funcionamento da sociedade brasileira, especialmente do acesso a direitos, como saúde e assistência social.
- Desse modo, espera-se que a diversidade da comunidade escolar seja valorizada, na perspectiva da interculturalidade e do multilinguismo, para a promoção de relações sociais saudáveis (SEEDF, 2023, p. 28-29).

Estas sugestões sistematizadas no documento, possibilitam uma atuação crítica e acolhedora dos profissionais da educação aos estudantes imigrantes e suas

famílias. Considerar e respeitar os aspectos sócio culturais destes estudantes, como proposto nestas diretrizes, atuam como facilitadores da inclusão e promoção do uso do território escolar de maneira ativa e democrática.

No entanto, cabe à SEEDF garantir o alcance destas orientações aos profissionais de educação da Rede de Ensino, bem como dar subsídios estruturais para que se dê sua efetivação com o público contemplado.

Outra iniciativa na Rede de Ensino em 2023, foi a inclusão de 67 estudantes indígenas venezuelanos da etnia Warao Coromoto nas escolas Escola Classe Café Sem Troco, na zona rural do Paranoá, e Escola Classe Morro da Cruz, em São Sebastião. Estas instituições acolheram estes estudantes e contam com professores de espanhol e da língua warao, da própria comunidade, para auxiliá-los nos processos de inclusão. A rede de apoio da SEEDF conta com o Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília e da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap).

Figura 24 - Crianças e adolescentes venezuelanos da etnia Warao na sala de aula da Escola Classe Café Sem Troco, na zona rural do Paranoá-DF



Foto: MARY LEAL. SEEDF, 2023.

## 6.2 NORMAS E USO DO TERRITÓRIO ESCOLAR POR ESTUDANTES IMIGRANTES

As recentes ações desenvolvidas pela SEEDF têm demonstrado avanços significativos quanto à instrumentalização para o acolhimento e inclusão de estudantes imigrantes. No entanto, ainda são muitos os desafios encontrados: ausência de cursos de formação continuada para os profissionais, falta de projetos institucionais com esta temática, recursos humanos insuficientes nas escolas (como professores de espanhol, psicólogos e orientadores educacionais), dificuldades de integração com outras secretarias de governo e a necessidade ampliação da rede de apoio.

A construção das Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Política de Acolhimento e Atendimento para Escolarização de Estudantes Não Falantes da Língua Portuguesa na SEEDF, é de fato um importante progresso por orientar e externar sugestões de práticas pedagógicas e de acolhimento ao estudante não falante de língua portuguesa. O documento apresenta ainda a estrutura da SEEDF e as atribuições de cada subsecretaria no processo de inclusão e acolhimento, além de diversas propostas para os profissionais da educação para o cumprimento desta política.

No processo de inclusão e acolhimento, às diferenças culturais devem ter destaque para prevenir processos discriminatórios, bullying e preconceitos, garantindo a eles respeito às suas particularidades culturais. Também é importante que as escolas estejam preparadas para compreender as características e aspectos culturais dos países de origem destes estudantes, e valorizá-los para o não apagamento. Ao mesmo tempo, deve ser garantido um ambiente escolar acolhedor, de modo que se sintam pertencentes a aquela comunidade escolar. Para isso, é imprescindível estimular a socialização e a inclusão da cultura brasileira.

Considerar os processos de uso do território por estudantes imigrantes nas escolas, complementa as ações práticas para a integração e acolhimento destes estudantes, visto que a sociedade e território não podem ser compreendidos de forma isolada. Deste modo,

Essa dicotomia, que coloca a sociedade de um lado e o território de outro, impede a compreensão do território usado como um condicionante social, na medida em que o território usado também é, ao lado da política, da cultura e da economia, uma esfera social (CATAIA, 2013, p. 1.136).

O território usado é, portanto, uma materialização de uma esfera social, pois condiciona a sociedade a partir das ações políticas, culturais, econômicas e sociais. Enquanto híbrido, reflete e condiciona concomitantemente, os modos, procedimentos e atitudes da esfera social.

O território usado condensa ações pretéritas e interage com os atores sociais, favorecendo ou negando novas ações. Nesse sentido, o território significa mais do que apenas a inclusão das condições materiais da ação nas circunstâncias do Homem, especialmente porque ele oferece aos vivos a interlocução necessária à realização de futuros desejados. Por isso, o uso do território é pedagógico (RIBEIRO apud CATAIA, 2013, p. 1.139).

A mediação entre as ações do passado, do presente e do futuro, são mediadas a partir do território usado. Envolver as políticas de inclusão e acolhimentos aos estudantes imigrantes a partir dos processos de uso do território escolar, é dar condições materiais e imateriais para a criação de novas resistências, apropriações e pertencimento. Dar suporte para favorecer os sujeitos do território escolar a fim de superar as adversidades, é um ato pedagógico. Um ato de superação para futuros almeçados.

As verticalidades e as horizontalidades como recortes sobrepostos e complementares do espaço geográfico contemporâneo, proposto por Milton Santos (1996; 2001), nos dão caminhos para compreender e esperar quanto a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e inalienável.

O fato é que as verticalidades atualmente impostas pelo modelo socioeconômico capitalista, impõe aos Estados que as normas e organizações devam adequar-se aos interesses da globalização. A política, o modelo econômico e padrões sociais, obedecem a motivações distantes, o que provoca alienação e dependência.

A esperança pode vir das horizontalidades, visto que é um espaço banal.

Em tais circunstâncias pode-se dizer que a partir do espaço geográfico cria-se uma solidariedade orgânica, o conjunto sendo formado pela existência comum dos agentes exercendo-se sobre um território comum (...) nesse espaço banal, a ação atual do Estado, além de suas funções igualmente banais, é limitada (SANTOS, 2001, p. 109).

O território escolar enquanto um espaço vertical e horizontal, a partir das horizontalidades, favorece as solidariedades internas por meio de seu uso, o que

poderá promover a compreensão de um interesse comum, tornando-o um ambiente propício para uma nova construção e ressignificação da consciência de mundo mais crítica e humanista. Neste espaço banal, a tomada de consciência à solidariedade coletiva pode firmar-se como um dos alicerces para o redirecionamento de novos rumos para a sociedade.

Com a solidificação e ampliação das horizontalidades, pode-se reconstruir as verticalidades, como propõe Milton Santos em *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. “Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima” (SANTOS, 2001, p. 170).

Como propõe Milton Santos, a partir do exercício dialético da tomada de consciência, a mudança histórica virá de países não desenvolvidos, do pensamento livre e da diversidade. Nesse sentido, o território escolar possui uma importante missão nesta reconstrução de uma outra globalização a partir da inclusão, integração, do reforço da solidariedade e da diversidade. É o território potencialmente capaz de formar novos cidadãos e produzir novos conhecimentos, catalisando processos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inalienada.

Este processo também se dará pela criação de leis e normas que criem condições para o uso do território pelos estudantes migrantes de maneira inclusiva, cidadã e democrática. Ou seja, há necessidades da criação de normas que possam potencializar o uso do território escolar. A escola, como objeto geográfico e as ações dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, juntamente com as leis, as normas poderá ser o lugar da tomada de consciência e contribuir para a produção de uma outra globalização, como já mencionado.

Não nos referimos aqui às normas das empresas, que como afirma Santos (2006),

são, hoje, uma das locomotivas do seu desempenho e de sua rentabilidade. Tais normas tanto podem ser internas, relativas ao seu funcionamento técnico, como externas, relativas ao seu comportamento político, nas suas relações com o poder público e nas suas relações, regulares ou não, com outras firmas, sejam essas relações de cooperação ou de concorrência (SANTOS, 2006, p. 230).

Mas aludimos às normas, que embora sejam aprovadas pelos governo municipais, expressam o desejo dos que mais precisam, daqueles que, por meio das práticas horizontais, demandam processos de uso do território mais democráticos.

Ainda de acordo com Santos, ao afirmar que o espaço geográfico (objetos e ações) por seu conteúdo técnico é regulador, considera que ele é também regulado, “já que as normas administrativas (além das normas internas às empresas) é que, em última análise, determinam os comportamentos” (IDEM, p. 230).

Ou seja, ao considerar as unidades escolares como elementos que compõem o espaço geográfico, vislumbra-se que elas regulam a vida dos sujeitos que ali trabalham e estudam, mas também estes sujeitos têm papel ativo ao demandar novas práticas de uso do território, embora as leis aprovadas nos âmbitos municipal (normas locais), estadual (normas estaduais) e federal (normas nacionais) tenham maior peso nessas decisões. Daí a importância das leis e normas que já foram aprovadas e que estão por ser nestas instâncias administrativas no País, normas essas que podem gerar condições para o desenvolvimento de relações internas, ou seja, para o desenvolvimento de ações nos espaços escolares, embora possam ter sido influenciadas por normas globais.

Consideramos essas normas aprovadas ou em vias de aprovação que legislam sobre o uso do território escolar por estudantes migrantes como formas de uso, pois estabelecem prerrogativas legais que garantem o uso potente do território escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno das migrações internacionais contemporâneas tomou dinâmicas distintas a partir do capital, da globalização e demais fatores. O aumento expressivo de migrantes internacionais, refugiados e apátridas no território nacional no período atual, é fato. Isto revela os desdobramentos da globalização acendendo o fluxo migratório Sul-Sul. A maior facilidade de acesso aos meios técnico-científico-informacional, criaram elementos para uma mobilidade de imigrantes e refugiados mais fluida no espaço.

Este panorama migratório internacional contemporâneo trouxe consigo diversos desafios. Dentre os desafios impostos, estão a acolhida, a adaptação, o aprendizado de um novo idioma, os novos costumes, uma cultura distinta, a procura por trabalho, a moradia, o acesso aos serviços básicos dos cidadãos, etc. Isso também reflete no acesso deste grupo aos serviços básicos, como na educação.

A presença de estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras é realidade. No entanto, ao passo em que há o aumento fluido e contínuo deste grupo de estudantes nos ambientes escolares, as normatizações, políticas públicas e aplicação de orientações de acolhimento, parecem caminhar a passos lentos.

No caso da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o aumento da quantidade de estudantes imigrantes desde o ano de 2012, tem trazido desafios aos profissionais da educação e para a Rede, ainda que tenha havido avanços para recepção e acolhimento desde 2018. Grande parte destes estudantes, são nacionais de países da América Latina, principalmente Venezuela, Colômbia e Haiti, os quais se encontram em maior número em escolas das CRE's de Taguatinga, do Plano Piloto e de São Sebastião. Esta última, destaca-se por possuir a escola com o maior número de estudantes migrantes internacionais.

A presença de milhares de estudantes migrantes internacionais nas escolas do Distrito Federal, requer a promoção efetiva de subsídios para que este grupo tenha o acolhimento necessário para o exercício da cidadania e que seja um ambiente de solidariedade coletiva, da inclusão e da diversidade, caminhos para desconstruir paradigmas e preconceitos.

A proposta desta pesquisa, ao realizar a operacionalização do conceito de território usado proposto por Milton Santos, buscou compreender este território como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. Para o referido autor

(2002), o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, habitado.

O território escolar enquanto conjunto de objetos e ações, é composto pela dialética inseparável do material e social. Seu uso é realizado a partir de processos graduais, integrados a partir de elementos. No caso desta pesquisa, os aspectos idioma, acolhimento, integração e inclusão à diversidade sociocultural, são aspectos que constituem possibilidades para o pleno uso do território escolar.

Apesar dos avanços quanto à garantia de matrícula, promoção de legislações, projetos, orientações e diretrizes para a acolhida de estudantes migrantes internacionais, ainda existem desafios a serem superados. A Rede Pública de Ensino da Capital Federal, necessita institucionalizar estas políticas de acolhimento, e ampliá-las para toda a comunidade escolar.

Estes sujeitos necessitam de diversos elementos tais como os aspectos linguísticos, culturais, integração, dentre outros, para que o uso do território se efetive.

A partir desta investigação, foi possível identificar que os processos de uso do território escolar realizado por estudantes migrantes internacionais da Rede Pública de Ensino do DF, ocorre sistematicamente a partir dos elementos linguísticos e culturais, inicialmente, para depois passar pelo processo de integração e sentirem-se pertencentes ao território escolar, para finalmente usá-lo de maneira plena. É um processo lento e gradual.

As instituições escolares, de maneira geral, têm falhado no processo de integração e acolhida direcionada a este público, por não possuírem a institucionalização destas políticas. O que tem ocorrido são ações pontuais e isoladas em algumas escolas, que produzem efeito local. Com a criação do Pode Chegar, espera-se que estas ações tão logo se materializem nas Unidades de Ensino.

A categoria “tempo” produz diferentes usos do território. Quanto maior o tempo do estudante imigrante estiver inserido neste território escolar, maior é sua compreensão quanto ao idioma, maior integração, conhecimentos culturais do país, rede afetiva, construção de relações interpessoais, realizando assim seu uso. Para os estudantes imigrantes recém-chegados ao país e ao território escolar, esse processo de uso se dá lento e gradativamente, ao passo da integração.

Também foi constatado que o território escolar é usado como abrigo para

estes estudantes, haja visto que o exercem relações sociais e afetivas, construção e trocas de conhecimentos, intercâmbio cultural, sendo também considerado um território de oportunidades, de cultivos de esperança, de apropriação, de integração e resistências. De maneira indireta, também faz o uso do território como recurso, já que recebem influências verticais exógenas do Estado e do capital.

O uso do território é constituído de lugares. O lugar é onde se recebe os efeitos do mundo, considerando-o como a menor escala, e a única capaz a resistir a perversidade da globalização.

As horizontalidades e as verticalidades ocorridas no território escolar, devem promover a construção de novas horizontalidades para uma formação social diversa, inclusiva e democrática. Os usos do território escolar devem ocorrer a partir da homogenização da solidariedade, do respeito às diferenças culturais e às diversidades.

Pensar em normatizações, é garantir as condições necessárias para que haja o uso pleno do território escolar. Não há como pensar em acolhimento e inclusão de estudantes migrantes internacionais, sem pensar no território por eles utilizado.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal tem avançado quanto às normatizações nos últimos anos, entretanto, os desafios para sua efetivação estão postos.

As discussões levantadas nesta pesquisa não foram esgotadas. Ainda há muitos outros caminhos, vertentes, entendimentos e discussões a serem fomentados. Questões que surgiram no decorrer desta pesquisa como: Que outros elementos podem definir o uso do território escolar e se há diferentes usos pelos estudantes latino americanos, se comparado aos oriundos de países do Norte Global, podem instigar outras investigações. Espera-se que estas discussões quanto a operacionalização do território usado por estudantes migrantes internacionais no ambiente escolar, apresentem caminhos para que haja o uso pleno do território escolar por estes sujeitos, e que sirva como um ambiente de empoderamento e transformações para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Vinícius Castro de; PORTO, Gil Carlos Silveira. Considerações iniciais sobre a presença de imigrantes latino americanos na rede pública de ensino do Distrito Federal. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA*, 14., 2021, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78271>. Acesso em: abr. 2023.
- ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, 2010.
- AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 762-777, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.67964>. Acesso em: out. 2021.
- AZEVEDO, Rodrigo. A história da educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**, Curitiba, mar. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longajornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>. Acesso em: jul. 2022.
- BAENINGER, R. Migrações contemporâneas no Brasil: desafios para as políticas sociais. *In: PRADO, E. J. P.; COELHO, R. (Org.). Migrações e trabalho*. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015.
- BARBOSA, L. M. A. ; LEURQUIN, E. V. L.F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. *In: FIGUEREDO, Francisco Quaresma de; SIMÕES, Darcília. (Org.). Contribuições da linguística aplicada para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2018. v. 1, p. 273-295.
- BECKER, Bertha. O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo. *In: BECKER, B.; HAESBAERT, R.; SILVEIRA, C. (Org.). Abordagens políticas da espacialidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983. p. 1-21.
- \_\_\_\_\_. Geografia política e gestão do território no limiar do século XXI. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 53, n. 3, 1991.
- \_\_\_\_\_. A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável. *In: CASTRO, Iná; COSTA GOMES, Paulo; CORRÊA, Roberto. (Org.). Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BECKER, Olga M. S. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 319-367.

BECKER, Elsbeth L. S. A geografia e o método dialético. **VIDYA**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 51-58, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/394/368>. Acesso em: nov. 2022.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito. FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRAGA, M. M. B.; JULIASZ, P. C. S. O entorno da escola como território usado: uma escala de planejamento e ação. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 23, n. 89, p. 01-14, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59835>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro e cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de agosto maio de 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm). Acesso em: jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 1117/2022**. Dispõe sobre o direito à educação de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. Brasília, 4 de maio de 2022. Disponível em: [//www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2164572&filena me=PL%201117/2022](http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2164572&filena me=PL%201117/2022). Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Subcomitê federal para recepção, identificação e triagem dos imigrantes. **Migração venezuelana: janeiro 2017- maio 2022**. Brasília, [2022]. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA\\_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-mai2022.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-mai2022.pdf). Acesso em: nov. 2022.

BRUEL, A.; RIGONI, I.; ARMAGNAGUE, M. Migrações internacionais e o direito à educação: Desafios para o enfrentamento de desigualdades pelas políticas dos sistemas de ensino. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 66, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6795>. Acesso em: out. 2021.

BRULE, David Melo van den. Espaço geográfico vivido socialmente: uma aproximação da geografia crítica com o horizonte humanista. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229279>. Acesso em: mar. 2023.

BRUMES, Karla Rosário. Estudos sobre migrações: desafios, diversidades e evoluções. **Leopoldianum**, v. 39, n. 107, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/470>. Acesso em: out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Redes em espaços migratórios: Uberlândia - MG**. 2010. 276f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Márcia da. A migração sob diversos contextos. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 29, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/10183/8736>. Acesso em ago. 2022.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos na escola pública do Distrito Federal**. 2022. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CARLOTO, Denis Ricardo. **Por uma federação de lugares da desigualdade à solidariedade**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2014.

CARLOTO, Denis Ricardo; COSTA, Helder Gomes. Escola como espaço do acontecer solidário: reflexões sobre o lugar. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 8, n. 3, p. 30-47, jul./dez. 2019.

CARMOZINI, Marcelo; MORAES, Eliani de. A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 2, 2021.

CATAIA, Márcio. Território usado e federação: articulações possíveis. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1135-1151, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FkTYFztttGJHPHj33T4Ptq/>. Acesso em: nov. 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e refúgio no Brasil. Relatório anual 2020**. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. A caminho da conclusão: meia década de novos fluxos migratórios no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, D. **A inserção de imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Relatório anual 2016**. Brasília-DF: OBMigra, 2016.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Brasília-DF: OBMigra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Brasília-DF: OBMigra, 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL). **Globalização e desenvolvimento. Relatório da 29ª Sessão**. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/globalizacion-desarrollo>. Acesso em: jan. 2023.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostragem de domicílios PDAD 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: [//www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Apresentacao\\_Distrito\\_Federal.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Apresentacao_Distrito_Federal.pdf). Acesso em: out. 2022.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e Educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 215-228, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643802>. Acesso em: jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Escolas do Paranoá e de São Sebastião acolhem refugiados indígenas venezuelanos**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-do-paranoa-e-de-sao-sebastiao-acolhem-refugiados-indigenas-venezuelanos/>. Acesso em: abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes operacionais e pedagógicas para a política de acolhimento e atendimento para escolarização de estudantes não falantes da língua portuguesa**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: [//www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/02/diretrizes\\_ao\\_falantes\\_de\\_lp.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/02/diretrizes_ao_falantes_de_lp.pdf). Acesso em: fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Manual da secretaria escolar do sistema de ensino do Distrito Federal**. Brasília-DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto político pedagógico do CED São Bartolomeu**. Brasília-DF, 2021.

FERREIRA, Ricardo. H. **Migrações internacionais: Brasil ou Japão - O movimento de inserção do dekassegui no espaço geográfico pelo consumo**. 2007. 177f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

FUINI, Lucas Labigalini. Território e territórios na leitura geográfica de Milton Santos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 253-271, jan./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. O resgate do território: as contribuições da geografia brasileira e seu movimento de renovação. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 23, n. 2, jan./dez. 2019.

GOTTMAN, Jean. **The significance of territory**. Charlottesville: The University of Virginia Press, 1973.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

HIROMI, Fabiana; GOIS, Antônio. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, n. 38, fev. 2018. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.38.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf). Acesso em: fev. 2022.

IBGE. **Mapa político do Distrito Federal**. Brasília, 2012. 1 mapa colorido, escala: 1:100:000. Disponível em: [ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_estaduais\\_e\\_distrito\\_federal/fisico/mg\\_fisico1200k\\_2012.pdf](ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/fisico/mg_fisico1200k_2012.pdf). Acesso em: fev. 2022.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH). **Relatório de Atividades, 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Relatorio-2021-Versao-Final-1.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

ITO, Claudemira Azevedo. Reflexões sobre as migrações internacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES, 5., 2007, Campinas. **Anais [...]**. UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3476812-Reflexoes-sobre-as-migracoes-internacionais.html>. Acesso em: out. 2021.

LEVY, M. S. F. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 8, p. 49-90, 1974.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigração e refúgio nos debates e políticas educativas globais: uma aproximação aos discursos sobre as mobilidades e seus sujeitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29>. Acesso em: out. 2021.

MARTINE, G. Globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 3-22, jul./set. 2005.

MASSEY, D. S. *et al.* **Mundos em movimento**: entendendo a migração internacional no final do milênio. Oxford: Clarendon Press, 1998.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideologias geográficas**: espaço, cultura e política no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2002.

MORMUL, Najla Mehanna; ROCHA, Márcio Mendes. Breves considerações acerca do pensamento geográfico: elementos para análise. **Revista: Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 17, n. 3, p. 64-78, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, A. T. Fontes de dados sobre migrações internacionais e refúgio no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 - 2011 - 2020: uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil**. Brasília-DF: OBMigra, 2021.

OLIVEIRA, T.; CAVALCANTI, L.; DA COSTA, L. F. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, v. 4, n. 2, p. 200–234, 2020. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/34881](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/34881). Acesso em: set. 2021.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005.

PINTO, Sergio Ricardo Aurélio. **Um “aconchego” para chamar de seu: conflitos identitários entre brasileiros e brasiguaios no bairro Jardim Santa Felicidade, Cascavel-PR**. 2016. 266f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

PORTO, G. C. S. **Evolução da rede de localidades centrais na Bahia nos séculos XIX e XX: permanências, complexidades e amadurecimento**. 2014. 246f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IGCC9NBQ9P/1/tese\\_gil\\_carlos\\_silveria\\_porto.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IGCC9NBQ9P/1/tese_gil_carlos_silveria_porto.pdf). Acesso em: set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias socioespaciais de imigrantes internacionais no Brasil no período atual**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78886>. Acesso em: abr. 2023.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para onde?**, v. 9, n. 1, p. 154-161, ago./dez. 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAVENSTEIN, E. G. As leis da migração. *In*: MOURA, Hélio A. de. **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1980.

RIQUE, Lenyra. **Do senso comum à geografia crítica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes - Acolhimento**. São Paulo-SP, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf). Acesso em: dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes**. São Paulo-SP, 2017. Disponível em: [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes\\_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf). Acesso em: dez. 2022.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2017 [2000].

\_\_\_\_\_. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 54, p. 81-100, jun. 1977.

\_\_\_\_\_. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_ *et al.* **O papel ativo da geografia, um manifesto**. Florianópolis, 2000.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Território e territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, R. R. As políticas de branqueamento (1888-1920): uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro. **Revista Por Dentro da África**, 4 set. 2019. Disponível em:

<https://www.pordentrodaafrica.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-18881920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro>. Acesso em: jul. 2022.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. Campo-território: considerações teórico-metodológicas.

**Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 60-81, 2006.

SILVA, André de P.; AZEVEDO, Sandra de Castro. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 2, 2019.

SILVA, Maria Aparecida Neves. **Análise de ações para implementação do ensino de português para falantes de outras línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília, 2021.

SILVA, Rodrigo Fernandes; CATAIA, Márcio. Território como abrigo e como recurso: o caso dos territórios quilombolas do Vale do Ribeira (SP). *In*: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., 2009, Campinas. **Caderno de resumos [...]** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviicongresso/cdrom/pibic/cadernosderesumos/LivroIC.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

SILVEIRA, Maria Laura. Território usado: dinâmicas de especialização, dinâmicas de diversidade. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná E. *et al.* (Org). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, M. A. A. de; SANTOS, M.. O retorno do território. **Observatório Social da América Latina**, v. 6, n. 16, p. 251-254, Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf><https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUZA, M. A. A. de. Globalização da desigualdade: globalização e fragmentação. *In*: SANTOS, Milton *et al.* (Org.). **Território: globalização e fragmentação**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 21-28.

SOUZA, M. A. A. de (Org.). **A metrópole e o futuro**: refletindo sobre Campinas. Campinas: Territorial, 2008.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Território usado, rugosidades e patrimônio cultural: ensaio geográfico sobre o espaço banal. **PatryTer**, v. 2, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/patryter.v2i4.26485>. Acesso em: jun. 2022.

STÜRMER, Arthur Breno. Território: usos e significados de um conceito. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 17, n. 199, Dez. 2017.

STÜRMER, Arthur Breno; COSTA, Benhur Pinós da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 50-60, 2017.

TODARO, Michael. P. A model of labor migration an urban unemployment in less developed countries. **American Economic Review**, v. 59, n.1, p. 138-148, mar. 1969.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, USP, São Paulo, 2012.

WALLERSTEIN, I. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do Sistema-Mundo. *In*: CHESNAIS, F. *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?**. São Paulo: Xamã, 2003.

WEISSHEIMER, Marco. Vivemos em um processo seletivo de fronteiras. **Jornal Sul 21**, Rio Grande do Sul, 23 nov. 2015. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/vivemos-umprocesso-de-fechamento-seletivo-de-fronteiras-no-mundo-dizem-pesquisadores/>. Acesso em: dez. 2022.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

- 1- Possui quantos estudantes imigrantes?
- 2- Quais as maiores dificuldades que encontra ao trabalhar com eles?
- 3- Quais os facilitadores em trabalhar com este público?
- 4- A escola possui alguma ação ou projeto que atenda a estes alunos?
- 5- Como vê a integração destes estudantes na sala de aula? E na escola?
- 6- Percebe que eles são unidos entre si? Isolam-se ou integram-se aos brasileiros?
- 7- São acolhidos pelos colegas brasileiros?
- 8- Percebe se há algum espaço específico na escola onde eles costumam estar?
- 9- Consegue constatar de alguma forma, se estes estudantes lutam para não perder seus costumes? Ou o contrário?
- 10- Que sugestões você daria para a escola e/ou Secretaria de Educação do Distrito Federal?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- 1- Gostam de viver no Brasil? No Distrito Federal? Por quê?
- 2- Como vocês se sentem enquanto imigrantes na escola?
- 3- Como foi e é o processo de acolhimento na escola por parte dos colegas e funcionários em geral?
- 4- Já passaram por alguma situação em que vocês consideraram desagradável?
- 5- O fato de as aulas serem ministradas em Língua Portuguesa, dificulta a aprendizagem de vocês? Como?
- 6- Seus amigos/colegas são de que nacionalidade?
- 7- Qual a importância da escola para vocês?
- 8- Vocês preferem sentar-se em que posição na sala de aula?
- 9- O que costuma fazer na hora do intervalo?
- 10- Qual o melhor lugar da escola? Por quê?
- 11- E o melhor momento? Por quê?

Observação: Por ser uma técnica dinâmica, outras perguntas foram feitas e outros debates fomentados, conforme o andamento dos diálogos e o surgimento de novas demandas.