

ESTUDOS

A (re)estruturação da cultura escolar a partir da integração de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista-RR*

Leila Adriana Baptaglin^I

Gabrielle Oliveira^I

Floralice Barreto Oliveira^{III}

Yasmin Gabriela da Silva Faray^{IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6266>

Resumo

Neste estudo, objetivamos investigar como a cultura escolar se (re)estrutura a partir da integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas do ensino fundamental I da rede municipal de ensino em Boa Vista, Roraima (RR). Esta análise tem como base uma pesquisa etnográfica, ocorrida nos anos de 2022 a 2024, em duas instituições municipais: escola municipal NC e escola municipal PP. Para o recorte desta escrita, utilizamos dados de escolas e alunos vinculados à rede municipal de ensino contidos no Observatório da Educação da Prefeitura Municipal de Boa Vista-RR; entrevistas realizadas com a Secretaria de Educação (SeSMEC) e a Secretaria Adjunta de Educação (SeAdSMEC), que representam a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), assim como com os gestores das escolas

* A pesquisa contou com financiamento do David Rockefeller Center for Latin American Studies e com Lemann Research Grant da Universidade de Harvard. Harvard Graduate School of Education.

^I Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: <leila.baptaglin@ufrr.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8137-0913>>. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{II} Universidade de Harvard. Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos. E-mail: <gabrielle_oliveira@gse.harvard.edu>; <<https://orcid.org/0000-0001-7160-6593>>. Doutora em Educação pela Universidade de Columbia.

^{III} Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: <floralice.b@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5256-5463>>. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

^{IV} Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: <yasminfaray.yf@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0005-0548-0714>>. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

PP e NC e com os professores das turmas investigadas; e relatórios de observação da escola e da sala de aula das turmas investigadas nos anos de 2022 e 2023. Por meio desses dados, organizamos a análise em três categorias: Valores, Normas e Hábitos da escola e da sala de aula. Essas categorias nos mostraram que, na cultura escolar, há (re)estruturações em maior ou menor escala em cada categoria e que elas não são atendidas, em sua maioria, em virtude da realidade das escolas. Concluímos que, no cenário imigratório, há a necessidade de, além de uma educação de qualidade (não apenas focada em resultados), uma educação inclusiva e potencializadora de saberes e valores diversos decorrentes das distintas culturas e nações que fazem parte da cultura escolar.

Palavras-chave: cultura escolar; imigração; crianças brasileiras e venezuelanas.

Abstract

The (re)structuring of school culture through the integration of Brazilian and Venezuelan children in municipal schools in Boa Vista/RR.

This study seeks to investigate how school culture is (re)structured based on the cultural integration of Brazilian and Venezuelan children in elementary schools from the municipal school system in Boa Vista/RR. This analysis derives from an ethnographic study, which took place, from 2022 to 2024, in two municipal schools: Escola Municipal NC and Escola Municipal PP. The study was elaborated by employing: data from schools and students linked to the municipal school system contained in the Education Observatory of the City Hall of Boa Vista/RR; interviews conducted with the Secretary of Education (SeSMEC) and the Deputy Secretary of Education (SeAdSMEC) representing the Municipal Secretariat of Education and Culture (SMEC), the managers of Schools PP and NC and with teachers of the examined classes; as well as observation reports of the school and classroom of the investigated classes from 2022 to 2023. Using this data, we organized the analysis into three categories: Values, Norms and Habits of the school and the classroom. These categories showed us that in school culture there are, on a greater or lesser scale, (re)structuring processes in each category and that they are not met, for the most part, due to the reality of the schools. Therefore, we conclude that within the immigration context there is a need for, in addition to quality education (not only focused on results), inclusive education that bolsters diverse knowledge and values stemming from different cultures and nations that are part of school culture.

Keywords: school culture; immigration; Brazilian and Venezuelan children.

Resumen

La (re)estructuración de la cultura escolar desde la integración de niños brasileños y venezolanos en las escuelas municipales de Boa Vista/RR.

En esta investigación, el objetivo es investigar cómo se (re)estructura la cultura escolar a partir de la integración cultural de niños brasileños y venezolanos del nivel inicial de la educación primaria de la red municipal de educación de la ciudad de Boa Vista, capital del estado brasileño de Roraima (RR). Este análisis se basa en un estudio etnográfico, que se desarrolló entre los años de

2022 a 2024 en 2 escuelas municipales: Escola Municipal NC y Escola Municipal PP. Para los fines de elaboración de este artículo, se utilizaron: datos sobre escuelas y estudiantes vinculados a la red municipal de educación atendidos en el Observatorio de Educación del municipio de Boa Vista/RR; las entrevistas llevadas a cabo con el Secretario de Educación (SeSMEC) y el Subsecretario de Educación (SeAdSMEC) que representan a la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SMEC); así como con los directivos de las escuelas PP y NC y con los docentes de las clases investigadas; los informes de observación escolar y de aula de las clases investigadas en los años 2022 y 2023. Con estos datos, se organizó el análisis en tres categorías: Valores, Normas y Hábitos de la Escuela y del Aula. Estas categorías nos mostraron que en la Cultura Escolar hay (re)estructuraciones en mayor o menor escala en cada categoría y que éstas no se atienden, en su mayoría, debido a la realidad de las escuelas. Se concluye, entonces, que dentro del escenario migratorio se requiere, además de una educación de calidad (no sólo centrada en resultados), una educación inclusiva que potencie los diversos conocimientos y valores surgidos de las diferentes Culturas y Naciones que forman parte de la Cultura Escolar.

Palabras clave: cultura escolar; inmigración; niños brasileños y venezolanos.

Introdução

No século 21, com as inúmeras alterações na geopolítica global, o cenário migratório mundial e brasileiro, em especial, também tem se modificado bastante. Neste artigo, trataremos do caso específico da migração venezuelana para o Brasil. A partir de 2016-2017, o estado de Roraima (RR), situado no extremo norte do País, passou a receber milhares de migrantes, motivados pela crise político-econômica da Venezuela. Embora inicialmente o Brasil não se apresentasse como um destino atraente para os venezuelanos, em razão, sobretudo, da diferença de idioma entre os países, em pouco tempo, a fronteira entre Santa Helena de Uairén (Venezuela) e Pacaraima (Brasil) passou a ser uma importante rota para a população imigrante. Segundo dados de 2023 da Plataforma R4V, que monitora o fluxo migratório com base em informações de agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da sociedade civil, desde 2017, mais de um milhão de venezuelanos já entraram no Brasil, dos quais 568.058 residem no território brasileiro¹.

Nesse cenário, Boa Vista, a capital de Roraima, passou a enfrentar desafios nas estruturas públicas, incluindo saúde, segurança e, especialmente, educação. No contexto educacional, a imigração venezuelana tem impactado as escolas municipais boavistenses, pois muitos são os obstáculos relacionados à inclusão, à integração e à permanência de alunos imigrantes no sistema de ensino.

A cultura organizacional dessas instituições de ensino, composta por estruturas educacionais, valores, normas e práticas (Motta, [s. d.]; Silva, 2006), desempenha um papel fundamental na maneira como as crianças brasileiras e venezuelanas percebem a si mesmas e aos outros, bem como na forma como interagem e se desenvolvem social e emocionalmente no contexto escolar.

¹ Ver Plataforma R4V (2023).

O estudo realizado faz parte de uma pesquisa etnográfica mais ampla que, no decorrer da investigação, passou por um recorte, mediante o qual elaboramos este artigo, que tem como objetivo analisar como a cultura escolar se (re)estrutura a partir da integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas do ensino fundamental I da rede municipal de ensino em Boa Vista-RR.

Caminhos investigativos

A investigação faz parte de uma pesquisa etnográfica que envolve uma equipe de três pesquisadoras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista-RR, e outra equipe de três pesquisadoras da Universidade de Harvard, em Cambridge, Estados Unidos, a qual financiou a pesquisa.

Para os encaminhamentos da etnografia, iniciamos com uma série de procedimentos que começaram a partir do contato e da aprovação da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e no Comitê de Ética. Com as aprovações do Comitê, a SMEC indicou as duas escolas municipais com maior representatividade de alunos imigrantes venezuelanos matriculados: escola NC e escola PP.

Cabe destacar que, conforme os dados da SMEC, no ano de 2024, a rede possuía 138 escolas municipais na cidade de Boa Vista-RR e aproximadamente 52.000 crianças matriculadas, das quais 9.406 eram venezuelanas. Ressalta-se que, nos últimos cinco anos, o percentual de alunos venezuelanos nas escolas municipais de Boa Vista-RR fica em torno de 15% a 20% do total de alunos da rede municipal (Boa Vista. SMEC, 2023).

Para dar conta das demandas da educação básica, tem-se a seguinte estruturação:



Figura 1 – Estrutura da Superintendência da Educação Básica (SEB)

Fonte: Boa Vista. SMEC (2023).

A estrutura organizacional da Superintendência de Educação Básica (SEB) nos mostra a divisão de setores como forma de promover o acompanhamento das ações da rede municipal de ensino.

Com olhar atento a essas questões, a SMEC juntamente com a gestão das escolas PP e NC direcionaram a equipe da pesquisa para as classes de crianças que acompanhamos no 1º ano, em 2022; no 2º ano, em 2023; e no 3º ano, em 2024.

No que tange às escolas investigadas, destacamos que a escola municipal PP está localizada no bairro onde ficam cinco dos seis abrigos de Boa Vista (Abrigo Rondon 1, 2 e 5, Abrigo Pricumã e Abrigo Waraotuma a Tuaranoko). No ano de 2022, quando iniciamos a pesquisa, a escola possuía um total de 541 alunos, sendo 270 venezuelanos (49% do total)². No ano de 2023, tínhamos 533 alunos matriculados, sendo 257 venezuelanos (48% do total), dos quais 122 moravam nos abrigos (22% do total)³. Esses dados são bastante variáveis, tendo em vista que no ano todo são recebidas crianças e, ao mesmo tempo, outras crianças saem por retorno à Venezuela ou pelo processo de interiorização para os demais estados brasileiros. Dos 77 alunos que fazem parte da pesquisa na escola PP, 50 são venezuelanos (65%) e 26 brasileiros (35%).⁴ O contexto social da instituição é bastante definidor da cultura escolar presente, uma vez que, no bairro onde está localizada, há 5.921 abrigados morando nos cinco abrigos mencionados, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados – UNHCR/ACNUR (ONU, 2023).

A escola municipal NC está localizada perto do Abrigo Pintolândia (de imigrantes indígenas Warao) e, no ano de 2022, possuía um total de 850 alunos, sendo 131 venezuelanos (15%). Já no ano de 2023, a escola contava com 966 alunos matriculados, sendo 161 venezuelanos (16%) e 13 indígenas Warao (1,3% do total). Dos 62 alunos acompanhados na escola NC, 14 são venezuelanos (23%) e 48 são brasileiros (77%).

Para este recorte de análise, que objetivou investigar como a cultura escolar se (re)estrutura a partir da integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas, utilizamos como instrumentos de construção dos dados da pesquisa: informações de escolas e alunos vinculados à rede municipal de ensino, contidas no Observatório da Educação da Prefeitura Municipal de Boa Vista-RR; entrevistas realizadas com a Secretaria de Educação (SeSMEC) e a Secretaria Adjunta de Educação (SeAdSMEC), que representam a SMEC, assim como com os gestores das escolas PP e NC e com os professores das turmas investigadas; e relatórios de observação da escola e da sala de aula das turmas investigadas nos anos de 2022 e 2023 (no ano de 2022, foram feitas 59 observações, totalizando aproximadamente 120 horas, sendo 60 horas em cada escola; no ano de 2023, foram realizadas cerca de 240 horas, sendo 120 horas em cada escola, o que totalizou em torno de 360 horas de observação). Esses dados foram utilizados para análise das categorias pré-estabelecidas: *Valores escolares, Normas escolares e Hábitos da escola e da sala de aula*.

Destacamos que os dados utilizados foram analisados por pelo menos três membros da equipe de pesquisadoras, que refinaram as informações e estabeleceram padrões para as categorias pré-estabelecidas, as quais foram organizadas com base no entendimento dos conceitos de cultura organizacional e cultura escolar.

² Os dados de 2022 foram informados pela escola em setembro de 2022. Pelo constante fluxo das crianças migrantes, os dados são alterados constantemente ao longo do ano.

³ Todos os dados demográficos das escolas de 2023 são de junho daquele ano.

⁴ Os dados dos alunos participantes da pesquisa são de dezembro de 2023. Os alunos foram contabilizados pela nacionalidade (brasileira ou venezuelana). Há vários alunos indígenas que participaram da pesquisa nas duas escolas, não há dados exatos sobre as etnias dos alunos, portanto, optamos por não os identificar.

Cultura organizacional e cultura escolar

A cultura organizacional e a cultura escolar estão entrelaçadas. Ao tratarmos de cultura organizacional, temos a compreensão de um campo mais amplo, que envolve instituições/organizações/empresas públicas e privadas. Robbins (2012), ao trazer os preceitos do comportamento organizacional, coloca-nos que a cultura, nesse contexto, é um sistema de valores compartilhado pelos sujeitos pertencentes a uma organização, sendo essa cultura organizacional o que a diferencia das demais. Motta ([s. d.]) nos apresenta alguns elementos que compõem a cultura organizacional, sendo eles: valores, histórias, artefatos, linguagens, hábitos, símbolos e rituais.

Esses elementos da cultura organizacional são importantes e nos auxiliam a compreender a cultura escolar, que, segundo Silva (2006, p. 202), também apresenta alguns elementos, como “os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)”. Assim, a cultura escolar não permeia somente o ambiente escolar e a sala de aula, mas todo o contexto escolar é envolvido, desde a entrada, os corredores e o pátio da escola até a comunidade escolar (Viñao Frago, 2002).

Observamos, nesse sentido, a escola “como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (Silva, 2006, p. 205). A cultura escolar pode ser definida como um processo de aproximação do que é a cultura organizacional de outras instituições e empresas, contudo, temos de ter evidente que, apesar da organização estabelecida, cada escola tem sua especificidade, haja vista que a educação e a escola lidam com seres humanos.

Assim, a cultura escolar também apresenta valores e missão. Baptaglin e Oliveira (2024), ao abordarem o trabalho da gestão nas escolas municipais de Boa Vista-RR, destacam que a cultura escolar é base para guiar as decisões de gestão na busca pela qualidade do serviço proposto e que estas estão, ou deveriam estar, visivelmente alinhadas ao contexto histórico/cultural em que a instituição está inserida. Essas concepções de base são propostas, no município de Boa Vista-RR, pelo ensino estruturado, ou, em outros municípios, por outras orientações ou pelo projeto pedagógico da escola, que foi, e ainda é, muitas vezes, o documento regulador. O projeto pedagógico é elaborado com informações históricas e sociais, além de objetivos e filosofias de pensamento da instituição. Segundo Veiga (1995, p. 14), “o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato”.

Indiferentemente do nome atribuído, a instituição escola necessita de uma estrutura organizacional que reja sua cultura escolar. Essa estrutura organizacional apresenta recursos materiais (cartazes, símbolos, regras), mas também o que podemos denominar “recursos imateriais”, que podem ser vistos como ferramentas de controle pensadas para a manutenção cultural da escola.

Julia (2001), ao trazer o conceito de cultura escolar, defende que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos; é, também, um espaço que propõe/recomenda e

constrói comportamentos e hábitos. Bourdieu (1977) coloca a escola como “força formadora de habitus”, tendo em vista que, em sua organização, a escola dota os sujeitos de esquemas inconscientes que constituem sua cultura. No entanto, Silva (2006, p. 207) reforça que “essa mesma cultura não é simples reproduutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que leem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos”.

Desse modo, autores como Viñao Frago, Julia, Bourdieu, Silva e tantos outros destacam que a escola opera a partir de uma cultura organizacional, mas que essa não é reproduutora e imutável, estruturando, assim, sua cultura escolar. Nesse sentido, buscamos com este recorte analisar duas escolas com realidades bastante distintas, e com a presença significativa de elementos culturais distintos, o que influencia ou deveria influenciar na (re)estruturação dos valores e das normas da cultura escolar. Assim, para que possamos apreender o ritmo das mudanças históricas no campo da pesquisa, precisamos compreender o que ocorre/ocorreu sobre/na/pela cultura escolar, nos pontos de vista vinculados ao tempo e ao espaço escolar.

No estado da arte realizado por Baptaglin e Rossetto (2015, p. 478), as autoras investigam os principais autores da Cultura Escolar e trazem alguns conceitos que nos ajudam a entender a cultura escolar como inserida em uma cultura social, “que define conhecimento (no âmbito curricular, a ser efetivado pelo trabalho docente) a ensinar e condutas (normas de convivência social, a ser efetivado pelo trabalho escolar) a inculcar”. Contudo, como destacado por Julia (2001) e Silva (2006), Baptaglin e Rossetto (2015, p.477) salientam que “a distância entre o que está posto na cultura escolar e o que se realiza no trabalho docente não pode ser [considerada] um processo de desconhecimento [da organização], mas sim um direcionamento para a autonomia [docente] e da escola”. Nessa perspectiva, as atitudes e as ações evidenciadas ao longo das práticas escolares perfazem a autonomia, envoltas pelas crenças e pelos valores dos indivíduos que compõem a estrutura organizacional da escola.

(Re)estruturação da cultura escolar com a integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas

No processo de compreensão dessa (re)estruturação da cultura escolar a partir da intensificação migratória no campo educacional, a Secretaria Adjunta de Educação (SeAdSMEC, 2023) destaca que um dos ganhos dos últimos anos foi o projeto Gestores Unidos, uma forma que a SMEC encontrou de estar mais próxima aos gestores e possibilitar o diálogo destes com a SEB. Esse é um dos projetos que surgiu pelas demandas da pandemia de covid-19 e do aumento da imigração venezuelana, mas que está ainda em vigor, tendo em vista os resultados evidenciados.

No que tange à organização, existem nove microáreas que comportam as 138 escolas da rede municipal. A partir da organização em microáreas, o processo educacional, segundo a Secretaria de Educação – SeSMEC (2023), ocorre por meio de um sistema estruturado, que é uma prerrogativa didática feita pelo Programa do Instituto Alfa e Beto (IAB)⁵:

⁵ Fundado em 2006 pelo professor João Batista Araújo e Oliveira, esse Instituto é uma organização não governamental, sem fins econômicos, que prima pelo trabalho para a melhoria da educação no Brasil. O material e as especificações podem ser encontrados em IAB ([s. d.]).

Ele tem um acompanhamento, não é só a venda do material, ele tem um suporte para a equipe interna[...]. E se a gente for pegar os índices educacionais do município de Boa Vista foi uma crescente com o uso desse material, à exceção em 2020, que todo o Brasil sofreu por conta da pandemia. Mas é um material que vem trazendo resultados, no início teve muita resistência dos professores, mas hoje eu escuto assim: Se tirar esse material, o professor não sabe mais nem planejar.

O IAB tem como missão “contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação” (IAB, [s. d.]).

Cabe dizer que toda a proposta é organizada a partir do ensino estruturado. A implementação do IAB acontece com uma capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência monitorada por sistemas computadorizados, que se dão de acordo com as necessidades da rede municipal.

Conforme a entrevista com a SeSMEC, o programa IAB foi implantado nas escolas em 2013, com objetivo de melhorar o índice de aprendizagem dos alunos, pois os dados diagnósticos eram bastante baixos⁶ em termos de índice de alfabetização. Com a implementação do IAB, muitas escolas não atualizaram mais seus projetos pedagógicos, criando uma lacuna contextual das especificidades de cada escola. Cabe destacar que, no ano de 2013, na implementação do IAB, a prerrogativa da imigração venezuelana não estava presente. Fica evidente que um programa como o IAB é carente no atendimento das especificidades locais, visto que é uma proposta com ensino estruturado e padronizado para um perfil de aluno que não é o das escolas da rede municipal de Boa Vista-RR. Um dos grandes desafios foi justamente a necessidade dessa (re)estruturação do material didático utilizado para dar conta de atender às constantes (re)estruturações que passam a ser evidenciadas na cultura escolar da rede municipal de ensino de Boa Vista.

Nesse contexto, nos anos de 2017-2018, com a imigração venezuelana intensificada, o ensino estruturado do IAB sofreu algumas mudanças vinculadas à forma de condução da gestão e das ações dos professores, em virtude da necessidade advinda da diversidade cultural dos alunos. Com relação ao material de ensino, não houve mudança, mas sim formas distintas de trabalho, principalmente com o material do Programa Compasso, que veio trabalhar com a perspectiva da empatia e da compreensão de si e do outro.

A partir dessas iniciativas de (re)organizações, buscamos trazer, neste recorte de pesquisa, uma análise dos dados de escolas e alunos vinculados à rede municipal de ensino contidos no Observatório da Educação da Prefeitura Municipal de Boa Vista; as entrevistas realizadas com a Secretaria de Educação (SeSMEC) e a Secretaria Adjunta de Educação (SeAdSMEC), que representam a SMEC; as entrevistas com a gestão das escolas PP e NC e com os professores das turmas investigadas; e os relatórios de observação da escola e da sala de aula das turmas investigadas nos anos de 2022 e 2023.

⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) os dados do Saeb⁷, no ano de 2013, apresentavam a média de proficiência do 5º ano das escolas do município de Boa Vista/RR com 189,58%. A média das escolas municipais no Brasil ficou em 187,29%, ou seja, as escolas do 5º ano de Boa Vista estavam acima da média. Já no ano de 2017 (último ano dos dados compilados), temos um pequeno aumento para 208,50% nos 5º anos de Boa Vista, que ainda permaneceu acima da média do Brasil, com 207,145. Contudo, não percebemos mudanças significativas nesse percurso que pudessem ser decorrentes da implementação do IAB.

Ao analisarmos esses dados, buscamos observar como a cultura escolar se (re)estrutura a partir da integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas do ensino fundamental I, da rede municipal de ensino em Boa Vista/RR. Para isso, partimos de algumas categorias de análise que foram elaboradas com base no entendimento de cultura escolar (Motta, [s. d.]; Silva, 2006), sendo elas: *Valores, Normas e Hábitos da escola e da sala de aula*.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias de análise	Dados pesquisados
Valores escolares	<ul style="list-style-type: none">• Valores da educação e da escola	Entrevista com a SMEC e com os gestores. Observação nas escolas/relatórios.
Normas escolares	<ul style="list-style-type: none">• Normas escolares (horários)• Uniformes• Material didático• Informações na escola	Observação nas escolas/relatórios.
Hábitos da escola e da sala de aula	<ul style="list-style-type: none">• Hábitos da escola e da sala de aula (recepção, organização, comportamento disciplinar)	Observação nas escolas/relatórios.

Fonte: Elaboração própria.

Os excertos apontados nas categorias analisadas fazem referências às entrevistas e aos relatórios de observação realizados nos anos de 2022 e 2023. Para evidenciar como foi organizada a referência a esses excertos, destacamos a sigla R23, que tem como base o R, referente a relatório; e 23 ou 22, conforme o ano em que foi realizado. As siglas EMNC e EMPP referem-se às abreviações dos nomes das escolas, e as abreviações Y, X, Z e G referem-se às pesquisadoras que escreveram os relatórios. Com esses esclarecimentos, apresentamos a análise concernente a cada categoria.

Valores escolares

Ao idealizar-se uma escola baseada em valores dentro do cenário migratório, espera-se, para além de um ensino de qualidade, uma abordagem mais humanitária, responsável, inclusiva e potencializadora dos saberes culturais, conforme nos mostra Paim (2012).

Na categoria *Valores escolares*, pautamos o olhar em questões amplas da cultura escolar, levando em consideração as relações em um contexto permeado pela diversidade cultural e por uma educação democrática. Para Paim (2012, p. 66),

[...] a escola, apesar de oferecer um ensino formalizado, dependente de normas, regras e legislações e, portanto, condicionada também aos fatores externos provenientes da cultura social, destaca-se como uma instituição que potencializa o cruzamento das culturas que se produzem nela, permitindo a construção de significados, valores, sentimentos, que permeiam as atividades coletivas na escola.

Dessa forma, embora a escola atue inserida em um sistema formal, ela passa a assumir uma nova perspectiva de valor de acordo com o cenário no qual se encontra, levando

em consideração suas necessidades e seus costumes socioculturais, o que contribui para a formação das crianças e o desenvolvimento coletivo de valores e saberes culturais (Freire, 2006).

Na subcategoria *Valores da educação e da escola*, partimos das entrevistas com a SMEC e com os gestores para entendermos como a escola tem trabalhado com a questão da imigração e quais os valores que passaram a ser construídos nesse ambiente institucional.

Na entrevista com a SeSMEC (2023), ela nos coloca que:

A gente parte do princípio de que toda criança é criança e tem direito à educação independente da sua nacionalidade. Então, quando no início, eu lembro que tinha muita resistência dos professores, dos pais, enfim... de toda a comunidade escolar. E diversas ações foram colocadas na rede para minimizar esses impactos, era para diminuir o *bullying*. E houve alguns trabalhos de oficinas com os alunos, o próprio material do Compasso, que é um programa socioemocional que tem na rede, ele ajudou muito a questão da empatia, a acolher os pais, a acolher esses alunos.

A gestora da escola NC (2023) destaca que “foi uma troca” de aprendizado entre os professores, a gestão e a SMEC: “nós fomos aprendendo juntos”. A gestora da escola NC salienta que foram feitas reuniões entre os professores a fim de verificar a realidade e as dificuldades e buscar alternativas. O gestor da escola PP relata que “a gente precisava de alguém com um olhar diferente sobre essa questão” e junto, na escola, algumas pessoas começaram a estudar e a buscar o conhecimento da língua; destaca, ainda, a importância da chegada de uma coordenadora pedagógica que fale espanhol.

Esses valores educacionais (aprender junto, compartilhar saberes, ter empatia, alteridade), que foram sinalizados pela SMEC, tornaram-se valores das escolas que receberam crianças imigrantes e passaram a ser trabalhados em sala de aula.

Nos relatórios de observação, evidenciamos questões que corroboram esses valores, mas, também, questões que nos fazem indagar como esses valores têm chegado para as crianças.

Prof. Z: Quem aqui é educado?

Aluno D: Não empurrar o colega!

Prof. Z: Isso! ... Não mexer nas coisas alheias! Não pode nem sonhar com isso!

Aluno J: Também não pode riscar o banheiro! (R22- EMNC-Y).

X: [...] vocês podem brincar em espanhol, não podem?

Aluna M: Não, porque na escola é obrigado a falar em português, não pode falar espanhol.

A professora fala para falar português.

X: Vocês acham que aprenderiam melhor na escola falando em espanhol ou português?

Aluna M: Espanhol.

Aluna V: Os dois, porque tem os dois.

X: Verdade, tem os dois. (R23-EMPP-X).

Percebemos que, no primeiro diálogo (professora Z com aluno D), houve por parte da professora Z uma tentativa de estabelecer uma relação de autonomia, ao perguntar para a turma “Quem é educado?” e, posteriormente, o que significa ser uma pessoa educada,

reafirmando com mais exemplos, como “não mexer nas coisas alheias” e “não riscar o banheiro”. Essas regras discutidas pela professora Z são normas escolares que visam manter a ordem e o respeito no ambiente escolar e que enfatizam a valorização, por parte da escola, referente à disciplina e ao comportamento adequado dos alunos.

Para Paim (2012, p. 66), “[...] a escola, enquanto condicionada a regras, normas e planos, assume, também, uma posição de permitir a interlocução das culturas.” Nesse sentido, ela não apenas impõe limites, mas também possibilita a troca de experiências que promovem a identidade cultural dos alunos e, consequentemente, novos valores na interlocução cultural.

No segundo diálogo, observamos que, na compreensão dos alunos imigrantes, eles poderiam falar o espanhol também. Contudo, será que podemos pensar que há uma restrição da escola/professor ou há um olhar para a inserção e o aprendizado do português para as crianças imigrantes? Por meio das falas das secretárias da SMEC, dos gestores e dos professores, percebemos que há uma busca pelo aprender junto, pelo compartilhamento de saberes, pela empatia e pela alteridade. Entretanto, em alguns momentos, os valores da escola estão relacionados com o sucesso do aluno; portanto, querem que aprendam o português como forma de integração, mesmo que, em alguns casos, seja por meio do não uso da língua materna.

Normas escolares

Normas são descrições que estabelecem condutas de comportamento objetivando promover uma melhor relação entre os indivíduos dentro de um espaço (Calil, 2013, p. 53). Essa definição nos ajuda a pensar a escola como um espaço que organiza dinâmicas normativas, na intenção de efetivar o processo educativo.

Relativamente à categoria *Normas escolares*, percebemos que as escolas apresentam algumas normas de organização das dinâmicas; dentre as quais elencamos: horários, uniformes, material didático e informações na escola.

Na subcategoria *Horários*, temos que o turno da manhã inicia às 7h30 e encerra às 11h45 e o turno da tarde inicia às 13h30 e encerra às 17h45. O intervalo para o recreio é organizado conforme a designação dos anos escolares, separando-se os alunos em anos iniciais e anos finais.

Na organização dos horários, há algumas narrativas que nos ajudam a perceber esse funcionamento, levando a uma reflexão acerca da operacionalização estruturada de normas pré-estabelecidas para o fluxo de entrada e saída dos alunos.

X: Tem que esperar o sino tocar?

Aluna S: Sim, tia. (R23-EMPP-X).

A funcionária fala com seriedade com algum aluno de outro ano escolar sobre correr no corredor.

Aluna M: Por que que não pode correr? No corredor? Se é um corredor... não entendo.

Ela ri e volta a correr.

Ela comenta isso, mas nenhum colega ao seu redor responde. (R23 - EMPP - X).

Os excertos dos relatórios nos mostram a importância de, no ambiente escolar, existirem normas estabelecidas, as quais devem ser respeitadas a fim de que haja pleno funcionamento do local, embora nem sempre elas façam sentido para quem convive no espaço, conforme a narrativa da criança M.

No que tange à subcategoria *Uniformes*, nas escolas da rede municipal, há um padrão.



**Figura 2 – Uniforme da rede municipal e presença de mochilas da ACNUR,
respectivamente**

Fonte: Autoras (2022-2023).

Todas as crianças deveriam, no início do ano letivo, receber o uniforme da escola. Contudo, como vemos nos excertos dos relatórios, há muitas que não se apresentam com o uniforme, em razão de várias situações.

Suas mochilas são coloridas, infantis, com figuras de desenhos animados e algumas poucas crianças têm mochilas mais discretas, mais “adultas”. A maioria das crianças usa o uniforme verde – padrão da prefeitura municipal, outras já chegam de jaqueta moletom, e umas poucas estão de roupa casual. (R22-EMNC-Y, Z).

Percebi que J tinha uma mochila preta escrito UNHCR. (R23-EMNC-Y).

Um aluno de outro ano escolar entra na escola com uma jaqueta estampada com a bandeira da Venezuela. Nas costas escrito “Grupo Desportivo...” Não consigo visualizar tudo que está escrito. Mas me chama a atenção as cores vivas da bandeira enorme na jaqueta. (R23-EMPP-X).

Chego na escola e vejo que tinha esse bilhete na escola, aí lembro da conversa que tive com uma das professoras pois muitos pais estavam reclamando que não tinha chegado ainda os uniformes para seus filhos. Pelo que entendi, chegou somente para as crianças maiores, no tamanho. (R23-EMPP-Z).

O último excerto nos mostra dificuldades, como a demanda dos uniformes, e ressalta a questão da vulnerabilidade de algumas crianças. Na situação das crianças imigrantes, muitas vivem em abrigos e, por conta disso, entram na escola e são inseridas com matrícula excepcional, o que influencia na demanda desses uniformes. Cabe destacar, no entanto, que essa é uma situação evidenciada antes mesmo da imigração; com o aumento do fluxo de entrada e saída escolar, a demanda de uniformes apenas aumentou.

No tocante ao *Material didático* das escolas, conforme já sinalizamos, a rede municipal de ensino apresenta o ensino estruturado e adota o material do IAB como base. Esse material apresenta, em sua estrutura, os livros do Programa Compasso, com o Compasso Socioemocional e Compasso Mind, que tem proporcionado uma integração maior no processo de empatia com

as crianças imigrantes. Em suas prerrogativas de base, o Compasso Socioemocional “contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando na construção de habilidades essenciais, como: ‘aprender a aprender’, fortalecer o sentimento de empatia, aprender a gerir as emoções e resolver os problemas de forma segura e responsável” (Programa Compasso, 2022). Já o Compasso Mind é “o primeiro e o único programa socioemocional estruturado com base no treino de atenção, foco e concentração” (Programa Compasso, 2022).



Figura 3 – Material do Instituto Alfa e Beto (IAB)

Fonte: Elaboração própria.

Assim, há obrigatoriedade quanto ao material do IAB, contudo, a SMEC adota o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Árvore – plataforma de livros, em que a criança pode fazer a leitura de livros *on-line* em casa com os pais (SeSMEC, 2023) – e outras ações que complementam o aprendizado; no entanto, em termos do uso da língua espanhola e/ou da cultura venezuelana nas atividades, não há muitas possibilidades. Essa interação linguística/cultural é feita no momento do uso do material do Programa Compasso/PNLD/Programa Árvore, em que as professoras exploram, em suas atividades, as possibilidades de compreensão de si e do outro. Percebemos narrativas que nos mostram estratégias que buscam a aproximação e a inserção da diversidade cultural das crianças na escola.

A professora Z tem um olhar bastante atento para a leitura. Tem um espaço onde deixar os livros para as crianças. Dentre os livros, há vários tipos de literatura como:

Contos clássicos – O mágico de OZ

Enquanto o almoço não fica pronto (Sonia Rosa) – Livro com personagens negros

Os olhos do jaguar (Yaguarê Yamã) – Literatura indígena

A boca da noite (Cristino Wapixtana) – Literatura indígena. (R23-EMNC-Y).

E ao fundo da sala, ao lado do armário, um cantinho da leitura. Quando eu vou para o fundo da sala ver melhor o cantinho da leitura, a aluna S vem interagir comigo:

S: Tia, temos o cantinho da leitura.

X: Sim, eu vi. Vocês já leram algum livro aqui?

S: Ainda não.

Obs. X: Os livros são disponibilizados pela professora em horário reservado para a atividade de leitura. (R23-EMPP- X).

Tento continuar o diálogo sobre os idiomas com as alunas.

X: M, e livrinhos de história em espanhol, vocês já leram algum na escola?

Aluna M: Não!

V balança a cabeça que não.

Aluna V: Eu tenho uma história aqui, que eu mesma fiz.

Então ela me mostra seu livrinho, ela mesma escreveu e desenhou. Percebo que tem muito mais português que espanhol no seu livrinho. (R23-EMPP-X).

O espaço descrito na primeira narrativa é o cantinho da leitura. Essa prática pedagógica, segundo Souza e Cosson (2018, p. 101), é um espaço “composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús – daí derivando as distintas denominações – na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos”. Esse local é idealizado para ser um espaço interativo, dinâmico e diversificado, no qual os alunos têm acesso aos livros disponibilizados pela professora para realizarem suas leituras individualizadas e de livre acesso.

Considerando os excertos dos relatórios, é possível observar que a inclusão das crianças imigrantes é feita pelas professoras, a partir da adaptação dos materiais disponíveis e com o cantinho da leitura, muito embora, estes também apresentem o predomínio de materiais voltados ao público falante de português.

Entretanto, mesmo com materiais didáticos nos quais a língua portuguesa predomina, uma estratégia feita pelos próprios alunos, como visto na narrativa da aluna V, é a confecção do seu próprio livro de leitura com ilustrações, em que é possível visualizar a mistura da escrita nas duas línguas.



Figura 4 – Materiais utilizados pelas crianças venezuelanas

Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto de destaque que nos possibilita refletir sobre a diversidade cultural e o acolhimento na escola são as informações disponibilizadas nesse local.



Figura 5 – Informações na escola em diferentes línguas

Fonte: Elaboração própria.

O uso da língua espanhola passou a aparecer nas paredes da escola e junto apareceram, em uso informativo, as línguas indígenas. Entre estas estão as línguas das etnias indígenas Warao e Macuxi, que representam o maior percentual de alunos presentes nas escolas da rede municipal.

A escola tem paredes repletas de cartazes e decorações com frases de motivação, atividades das crianças e cantinhos de projetos da escola. Alguns têm tanto termos em português quanto em espanhol, como acima das portas da coordenação e da cantina. (R22-EMNC-Y, Z).

Quadro em idiomas indígenas: Entrando na escola percebo que na passagem tem um quadro decorativo dando boas-vindas em diferentes línguas e exaltando a diversidade cultural. (R23- EMPP-X).

Na parede a decoração infantil está escrito em português “Bom Apetite” e embaixo em espanhol “Buen Provecho” e “Bem-vindos” em português e embaixo “Bienvenidos” em espanhol”. (R22-EMPP-X, Z).

Dentro desse local, sinalizações utilizadas, como *Buen Provecho* e *Bienvenidos*, são informações que fazem parte de estratégias da escola para acolher e integrar seus alunos estrangeiros. Além de informativo, o uso dessas outras línguas vem como processo de aprendizado de uma língua adicional (Schlatter; Garcez, 2012), o que pode ser visto como um ganho para a vida pessoal e profissional dos alunos.

Em síntese, as normas escolares são importantes para padronização de condutas e isso já era algo estruturado pela escola. Contudo, a realidade da imigração e a presença de uma intensa diversidade cultural mobilizou a presença de roupas e mochilas com as cores venezuelanas ou com o nome de agências como a UNHCR/ACNUR; a (re)estruturação de estratégias pedagógicas pelos professores e pelos alunos para dar conta de um material didático estruturado e/ou a inserção de materiais com propostas interculturais, como os Programas Compasso, o Programa Árvore e a escolha dos materiais do PNLD. Nesse sentido, vemos que há normas, mas elas nem sempre conseguem ser seguidas ou podem ser seguidas em razão da realidade das escolas.

Hábitos da escola e da sala de aula

Ao adentrarmos a subcategoria *Hábitos da escola e da sala de aula*, observamos algumas condutas vistas como hábitos, entre elas, as formas de recepção, a organização e o comportamento disciplinar.

Cabe destacar que a definição de hábitos vai ao encontro da definição posta por Bourdieu (2011, p. 87) quando ele nos coloca que são “como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los”. Assim, podemos inferir que os hábitos possuem características duráveis, contudo, não imutáveis, pois possuem uma margem de adaptação que é feita a partir da inserção de sujeitos singulares, o que gera uma construção híbrida que permeia os diferentes campos, mas sempre respeitando as regras e com isso permanecendo no contexto em que se está inserido.

A teoria do *habitus* proposta por Bourdieu (2007) é permeada por essa possibilidade de objetivação de práticas específicas (coletivas ou individuais) por agentes também específicos. Assim, o *habitus* da escola tem forte relação com os gestores e coordenadores, já o *habitus* da sala de aula é permeado pelo de quem ensina/professor e de quem aprende/aluno.

Ao tratarmos da subcategoria referente à *recepção* no ambiente escolar, vemos que ela é feita de diferentes maneiras e, em alguns casos, de modo parecido com uma oração. Contudo, vemos que não é em uma perspectiva religiosa específica. Percebemos que nas escolas há a compreensão do que é posto na Constituição Federal, assim, o que temos na recepção são estratégias de orientação adaptadas ao contexto escolar.

No ambiente da escola e da sala de aula, as turmas são recepcionadas pelos gestores e funcionários, mas, especificamente na sala de aula, a recepção é feita pelo professor e/ou cuidador da turma. O cuidador é um profissional contratado pela SMEC, com titulação igual ou superior ao ensino médio, que é responsável por acompanhar em sala de aula as crianças com algum tipo de necessidade especial.

Na escola:

Gestora NC: vamos, todos juntos?

Crianças: sim...

Gestora NC: ... ela faz uma espécie de “Pai Nosso” adaptando algumas partes, dizendo “faça com que eu respeite os meus colegas, meus professores, que eu me acalme, etc...”.
(R23- EMNC- Y).

Chego me deparando com crianças cantando o hino nacional. Vejo a cuidadora num banquinho e pergunto desde quando estão cantando antes da aula: “faz alguns dias, hoje é o terceiro ano”. (R23-EMNC-Y).

Na sala de aula:

Professora Z: antes de começar, vamos fazer todos juntos? – e começa com uma recepção que é parecida com as demais feitas na escola em diferentes momentos [Papai do Céu/ Senhor Deus obrigado por ... me dê sabedoria, que eu me *aquiete* hoje, fique calmo... coisas do tipo]. (R23-EMNC-Y).

A professora D inicia sua aula pedindo para que os alunos agradeçam o dia de hoje [...] “Sejam gratos!” [...] Quantas crianças vêm da Venezuela, para vir estudar aqui e muitas delas não conseguem. (R23-EMPP- X).

A forma de fazer a *recepção* é um *habitus* da escola e da sala de aula que objetiva tranquilizar os alunos, visando expressar comportamentos disciplinares desejados. Como exemplo de um excerto, temos a recepção realizada tanto pela gestora quanto pela professora da NC na intenção de tranquilizar e acalmar as crianças, além de apresentar os valores educacionais.

Ao tratar da imigração, a professora D traz referência às demandas de matrículas de alunos venezuelanos para ingressarem na escola e não terem a mesma oportunidade dos alunos brasileiros. Esse *habitus* da professora reflete os valores de empatia e alteridade presentes na escola. Por outro lado, o Hino Nacional é articulado como um *habitus* da escola, sendo uma parte do processo de integração com a Nação.

O *habitus* da *organização* da escola e da sala de aula reflete as normas escolares, principalmente no que se refere ao horário. No entanto, algumas estruturas de organização das fileiras, do espaço escolar e da sala de aula são evidenciadas para o melhor funcionamento.

Na escola:

Quando chegam, as crianças já são orientadas a ficarem sentadas nos bancos disponíveis no pátio, ou nas cadeiras da mesa da merenda, até que dê a hora para que os professores cheguem e elas possam fazer a fila para ir para a sala. (R22-EMNC-Y, Z).

Observo também que todas as crianças estão esperando em frente à escola. Antes, as crianças não ficavam neste espaço. Assim como elas, sento numa das cadeiras que estão encostadas na parede da escola. Acho estranho e pergunto para uma menina, porque eles estão aí fora. Ela me diz que não sabe. Outra que está ao seu lado responde: "é porque ficavam lá dentro correndo, fazendo bagunça, então agora não deixam a gente entrar". (R23-EMPP – Z).

Na sala de aula:

Durante a aula de Ditado, a professora nota que E está com dificuldade.

Professora F: Quer sentar mais na frente do quadro, E?

E se senta mais à frente do quadro.

X: Nesse momento a professora não se preocupa com o ritual do local que cada aluno senta. (R23-EMPP-X).

Percebendo a inquietação entre Y e J, a professora Z muda Y de lugar, colocando-o perto da cuidadora (próximo a mim).

Cuidadora: Bora Y, você está atrapalhando o colega! (R22-EMNC- Y, Z).

Como um espaço institucional, a escola apresenta normas que são necessárias para o funcionamento. Contudo, contidos nas normas há *habitus* que são estruturados pelos funcionários que são importantes, como percebemos nos excertos referentes à organização da entrada na escola.

Na sala de aula, constatamos as mudanças de *habitus* da professora a partir da necessidade das crianças, seja por maior acompanhamento no momento do ensino-aprendizagem, como visto no exemplo da professora F, quando desloca a aluna E para frente do quadro, rompendo a organização da sala e se preocupando com a demanda da aluna, ou pela necessidade de chamar a atenção e instigar a concentração das crianças, como no exemplo da professora Z, referente aos alunos Y e J, que estão inquietos e atrapalham a aula.

Esses *habitus* da organização transparecem de forma mais explícita ainda quando observamos alguns excertos concernentes ao *comportamento disciplinar* das crianças.

Na escola:

Funcionária: Professora, se algum aluno aqui ficar bagunçando, pode me chamar que eu vou levar para direção! (R23-EMPP-X).

A professora Z traz a bandeja de lanche para o aluno P lhe dizendo que a coordenadora falou que as crianças que não fizerem a atividade, vão ficar na sala para lanchar. (R23-EMNC-Y).

Na sala de aula:

A professora Z comenta sobre as crianças que ficaram com ela na Educação Física e na aula de Artes para exercícios de leitura. Ela cita L, E e P dizendo que não era um castigo, aquilo servia para que eles pudessem aprender palavras novas e terminar suas lições. (R22-EMNC-Y).

Momento em que a professora F elogia E:

Prof. F: Você está fazendo aula de reforço em casa?

O aluno E balança a cabeça que não.

Prof. F: Está estudando mesmo. Muito bem! (R23- EMPP-X).

Nessas narrativas, notamos muitas falas vinculadas à busca constante pelo objetivo da alfabetização. Nessas situações, podemos nos questionar como essa postura é vista pela criança, será que como uma punição ou uma oportunidade de aprendizado? Como recompensa, normalmente, temos falas de elogio voltadas às crianças, exaltação em sala de aula na frente de outros colegas. Esse tipo de ação também pode ser questionado: Como é vista essa ação pelos demais colegas?

Cabe destacar algumas ações de participação da gestão nas atividades com as crianças que demonstram a interação com os alunos.

O gestor D vem na sala ver como estão os alunos e acaba entrando na brincadeira de dança dos alunos. (R23- EMPP-X).

Parceria da Escola PP com o Senac-RR, oferecendo palestras sobre cuidados dentro da comunidade e avaliação nutricional. (R23-EMPP-X).

Esse comportamento da gestão enquanto processo de integração é bastante realizado, mas, muitas vezes, na vinculação com a comunidade escolar, não consegue atingir seu objetivo. Percebemos, assim, que há um *habitus* escolar que permeia os sujeitos que fazem parte desse contexto e que ambos buscam atender os valores adotando estratégias e formações para dar conta da demanda escolar.

Como sinalizou Bourdieu (2011), o *habitus* não é algo rígido e acaba se reconstruindo a partir da inserção e/ou retirada de sujeitos que constroem o ambiente escolar. E, pensando em um contexto em que o fluxo de entrada e saída de sujeitos (alunos e funcionários) é bastante intenso, conforme temos nas duas escolas, é difícil constituir um *habitus* consolidado ou que tenha maior durabilidade. O que percebemos é que há, sim, uma mudança nos valores escolares implementados pela SMEC, por gestores e professores que são mobilizados pelas necessidades de aprendizado das crianças, mas também incitados pelas próprias crianças quando estas trazem e propõem atividades que trabalham com suas culturas. As normas escolares passam a apresentar algumas mudanças, principalmente no que se refere aos

uniformes, ao material didático, com a adoção do Programa Compasso, do Programa Árvore e das escolhas do PNLD, e vemos fortes alterações nos informes com a adoção dos idiomas presentes na escola. Já o *habitus* escolar e da sala de aula é construído a partir dos sujeitos que fazem parte desse cenário e fica evidente que a gestão da escola tem um papel fundamental no *habitus* escolar, ao passo que os professores e alunos têm um papel fundamental no *habitus* da sala de aula. Então, temos que a (re)estruturação acontece mediante práticas pedagógicas bastante singulares, que são articuladas por todos os sujeitos envolvidos, mas principalmente mobilizados pelas necessidades e, muitas vezes, pela iniciativa de ações e propostas advindas das crianças.

Considerações finais

Tendo como premissa nosso objetivo de compreender como a cultura escolar se (re)estrutura a partir da integração cultural de crianças brasileiras e venezuelanas do ensino fundamental I da rede municipal de educação em Boa Vista-RR, realizamos um processo de categorização voltada para os valores escolares, as normas escolares e os hábitos da escola e da sala de aula.

Assim, a educação básica, no sistema municipal de Boa Vista, apresenta algumas estruturas previamente definidas que são base para o ensino. A organização da SEB em microáreas é uma forma de promover melhor acompanhamento educacional. A implementação do ensino estruturado, em 2013, tendo como suporte o material do IAB é um diferencial de padronização do ensino/aprendizado que não teve alteração a partir da realidade da imigração venezuelana, mas passou a adotar programas como o Compasso e o Programa Árvore e escolhas distintas de materiais no PNLD. Contudo, não pudemos evidenciar (re)estruturações significativas no ensino/aprendizado decorrentes do uso do IAB.

A (re)estruturação a partir da imigração ocorre em diferentes proporções nas categorias analisadas que fazem parte da cultura escolar. Percebemos, no que tange aos valores educacionais, um “pensar a educação dentro da imigração” a partir dos valores apresentados pela SMEC e pela gestão, que tenta propagar novas práticas de ensino para os funcionários e professores. Assim, percebemos a preocupação com valores vinculados ao aprender junto, ao compartilhamento de saberes, à empatia e à alteridade.

No que concerne às normas, notamos que estas são importantes para a padronização das condutas dentro desse espaço institucional que frisa os resultados. Apesar disso, evidenciamos que, ainda que sejam existentes tais normas, há, embora de modo incipiente, tentativas de (re)estruturação voltada para o contexto da imigração. Assim, vemos a presença de roupas e mochilas com as cores venezuelanas ou com o nome da UNHCR/ACNUR; além de estratégias pedagógicas vindas da SMEC como o Programa Compasso, o Programa Árvore, o PNLD e na prática dos professores e alunos com a adoção do cantinho da leitura e a confecção de livros para dar conta do ensino/aprendizado.

Percebemos algumas (re)estruturações também nos hábitos escolares e da sala de aula a partir dos sujeitos que compõem esse cenário. Contudo, o que fica evidente é que a (re)estruturação da cultura escolar, mediante a realidade da imigração, ocorre por vias como a implementação de valores educacionais pela SMEC; a visualização das demandas pelos gestores e professores; e, principalmente, pelas ações e iniciativas culturais advindas das próprias crianças.

Concluímos então que, tendo em vista o cenário imigratório, há a necessidade de, além de uma educação de qualidade (não apenas focada em resultados), uma educação potencializadora dos saberes e de valores diversos decorrentes das distintas culturas e nações, com valores, normas e hábitos condizentes com uma educação democrática. Nas escolas investigadas, há valores e normas que estão sendo aos poucos (re)estruturados conforme a realidade imigratória e o *habitus* da escola e dos professores que estão passando por processo de aprendizado, buscando alternativas e formações para dar conta das distintas realidades.

Referências

- BAPTAGLIN, L. A.; OLIVEIRA, G. A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e92542, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92542>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETTO, G. A. R. S. Culturas escolares: o estado da arte na área educacional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 467-480, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i2.6574>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BOA VISTA. Secretaria Municipal de Educação e Cultural (SMEC). *Observatório da Educação*. Boa vista, 2023. Disponível em: https://observatorio.boavista.rr.gov.br/politicas-publicas/plano-municipal-de-educacao?__. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoria y su practica*. Madrid: Akal, 1977.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório Saeb 2017*. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-2017>>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Subcomitê Federal para recepção, identificação e triagem de imigrantes. *Movimentos de entradas e saídas*. [S. l.], 2023. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-05/informe_migracao-venezuelana_jan2017-abr2023.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.
- CALIL, J. A. B. C. *Concepção e implementação das regras na escola: a visão de equipes gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista*. 2013. 221f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CROZATTI, J. Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. *Caderno de Estudos*, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 1-20, maio/ago. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-92511998000200004>. Acesso em: 30 out. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

INSTITUTO ALFA E BETO (IAB). *Homepage*. Uberlândia, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.alfaebeto.org.br/>>. Acesso em: 23 maio 2024.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

MOTTA, S. Cultura Organizacional. In: COSTA, M. *Comportamento Organizacional*. [S. l.]: Unigranrio, [s. d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/28601983/Cultura_Organizacional_Comportamento_Organizacional_Cultura_Organizacional_Suely_Motta?auto=download. Acesso em: 14 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Perfil dos abrigos em Roraima*. [S. l.], 2023. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZTRhOWVIOTgtY-Tk2MS00YmY3LWEyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjliwidCl6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1NDNkMmFmODBiZSlSmMiOjh9>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

PAIM, V. C. *Valores e educação: a escola deve educar para valores?* 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

PLATAFORMA R4V. *Análise conjunta das necessidades (JNA) dos refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil - 2023*. [S. l.]: 2023. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PROGRAMA COMPASSO. *Compasso Mind*. São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.programacompasso.com.br/mind>>. Acesso em: 23 maio 2024.

ROBBINS, S. *Comportamento organizacional*. Tradução técnica de Reynaldo Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROBBINS, S. P.; SOBRAL, F. *Comportamento organizacional*. 14. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-2016, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário.
Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*.
Campinas: Papirus, 1995.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ed. Morata, 2002.

Recebido em 17 de junho de 2024.

Aprovado em 4 de junho de 2025.

Editora científica responsável: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).