



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ASSÍRIA MARIELLE DA SILVA DANTAS TORRES

**A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS MIGRANTES
WARAO EM RECIFE-PE: Uma análise a partir das leis, planos e políticas municipais**

Recife
2024

ASSÍRIA MARIELLE DA SILVA DANTAS TORRES

**A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS MIGRANTES
WARAO EM RECIFE-PE: Uma análise a partir das leis, planos e políticas municipais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Movimentos Sociais, Direitos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça.

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Torres, Assíria Marielle da Silva Dantas.

A efetivação do direito à educação infantil das crianças migrantes warao em Recife-PE: Uma análise a partir das leis, planos e políticas municipais / Assíria Marielle da Silva Dantas Torres. - Recife, 2024.

150f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Serviço Social, 2024.

Orientação: Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça.

1. Primeira infância; 2. Educação infantil; 3. Warao. I. Mendonça, Valeria Nepomuceno Teles de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

A meu esposo, por me apoiar em todo momento, e a toda minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pela força todas as manhãs. Ao longo desse percurso, sem Ele, não chegaria até o final. Ao decorrer da jornada, foi preciso lidar com um contexto desafiador e preocupante, principalmente em meio à crise sanitária e todas as consequências impostas por ela. Ter Deus e pessoas ao meu lado foi o diferencial para me manter firme e não desistir diante das circunstâncias mais adversas.

Minha gratidão se estende ao meu esposo, João Eudes, que, durante esses anos, apoiou-me e ajudou-me nos dias mais difíceis. Agradeço também aos meus pais, ao meu irmão Pedro, a Elisangela e a Atos pela abnegação, pelas orações e todo o apoio e compreensão comigo. Meu muito obrigada igualmente à minha rede de apoio durante o mestrado, Keile Pinheiro e Nicoli Viegas – as conversas, os desabafos e os compartilhamentos foram cruciais.

Além disso, extendo minha gratidão à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Valeria Nepomuneco, que, com seu ímpeto e sagacidade, despertou em mim a vontade de fazer melhor, intervindo na realidade e provocando no pensar e no agir. Agradeço demais pela paciência, pelas orientações, em especial quando eu estava desanimada e desmotivada com a pesquisa. Agradeço também às professoras Dr.^a Delaine e Dr.^a Rosa pelas contribuições na banca de qualificação do projeto.

Ademais, expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo compromisso com a pesquisa em nível de pós-graduação. E a toda a turma de Mestrado 2021 e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sobretudo, a todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram com a elaboração da pesquisa e que lutam em prol da garantia de direitos das crianças e adolescentes, particularmente da primeira infância.

RESUMO

O estudo analisa a efetivação do direito à educação da primeira infância em Recife (PE), particularmente das crianças migrantes venezuelanas da etnia warao, bem como discute a efetivação do direito à educação das crianças na primeira infância no marco legal nacional e do Recife; identifica as demandas educacionais das crianças migrantes venezuelanas warao e avalia as tendências das políticas e planos para a primeira infância em Recife, diante das demandas educacionais das crianças migrantes venezuelanas warao. O método de pesquisa que proporcionou as bases lógicas da investigação foi o dialético. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada com base em pesquisa bibliográfica e documental, que privilegiou os principais arcabouços legais, os planos e as políticas de níveis nacional e municipal, referentes aos direitos das crianças na primeira infância, entre o período de 2018 e 2022, marcado pela terceira e quarta ondas da migração venezuelana no Brasil. Quanto à apresentação das seções, após a apresentar considerações iniciais sobre a pesquisa; a segunda corresponde a um panorama acerca da migração e sua interface com o sistema capitalista, com destaque para a migração venezuelana no país. A terceira versa sobre a garantia do acesso à educação das crianças na primeira infância. Por último, a quarta seção retrata o direito à educação infantil e se desdobra em abordar como é assegurado às crianças warao. Entre as considerações finais, afirma-se que, apesar de Recife ter avanços na temática da primeira infância, com leis, planos, políticas, ações intersetoriais e articulações com setores privados, na dimensão “infância indígena” ainda se apresentam grandes desafios à educação dessa cidade, pois não há menção a essa demanda existente desde a interiorização em 2018. Com isso, a maior tendência observada é de que essas crianças não sejam vistas como sujeitos de direitos, mas apenas como sujeitos de ações pontuais e emergenciais.

Palavras-chave: primeira infância; educação infantil; warao; garantia de direitos; Recife.

ABSTRACT

The study analyzes the implementation of the right to early childhood education in Recife-PE, particularly of Venezuelan migrant children of the Warao ethnic group, as well as discussing the implementation of the right to early childhood education in the national and Recife legal framework; identifies the educational demands of Venezuelan Warao migrant children and evaluates trends in policies and plans for early childhood in Recife, given the educational demands of Venezuelan Warao migrant children. The research method that provided the logical bases of the investigation was the dialectical method. This is a qualitative research of an exploratory nature, carried out based on bibliographical and documentary research, which privileged the main legal frameworks, plans and policies at national and municipal level, referring to the rights of children in early childhood, between the period from 2018-2022, marked by the third and fourth wave of Venezuelan migration in Brazil. Regarding the presentation of the chapters, after presenting initial considerations about the research; the second corresponds to an overview of migration and its interface with the capitalist system, with emphasis on Venezuelan migration in the country. The third is about guaranteeing access to education for children in early childhood. Finally, the fourth chapter portrays the right to early childhood education, and explains how it is guaranteed to Warao children. Among the final considerations is that Recife has made progress in the area of early childhood with laws, plans, policies, intersectoral actions and articulations with private sectors, but the “indigenous childhood” dimension still presents itself as a major challenge, as there is no mention of this demand has existed since their internalization in 2018. As a result, the biggest trend observed is that these children are not seen as subjects of rights, but rather subjects of specific and emergency actions.

Keywords: early childhood; child education; warao; guarantee of rights; Recife.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Política destinada à população migrante (2003-2022): principais ações dos governos desde Lula até Bolsonaro	31
Quadro 2 –	Acontecimentos marcantes para compreender a crise humanitária na Venezuela	38
Quadro 3 –	Embasamento legal da primeira infância no Brasil	56
Quadro 4 –	Avanços a partir do Marco Legal para a Primeira Infância (2016-2021)	59
Quadro 5 –	Bases legais da Primeira Infância no Recife	86
Quadro 6 –	Números de vagas e quantitativo de crianças na fila de espera para creches da Rede Municipal de Ensino do Recife	94

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABL - Academia Brasileira de Letras

Abrinq - Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente

Acnudh - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

Acnur - Agência da ONU para Refugiados

ACP - Ação Civil Pública

Alepe - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco

Asbrad - Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCNCP - Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância

Celag - Centro Estratégico Latino-Americano de Geopolítica

CF - Constituição Federal

CIDH - Corte Interamericana de Direitos Humanos

CMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

Comdica Recife - Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife

Comigrar - 1ª Conferência Nacional de Migração e Refúgio

Comigrar PE - Comitê Interinstitucional para a Promoção de Migrantes, Refugiados e Apátridas de Pernambuco

Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Conare - Comitê Nacional para Refugiados

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Creas - Centro Especializado em Assistência Social

DCNEI - Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPPE - Defensoria Pública do Estado de Pernambuco

DPU - Defensoria Pública da União

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Efer Paulo Freire - Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire

FFM - Missão Internacional Independente de Apuração de Fatos
FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FNAS - Fundo Nacional de Assistência Social
Goam - Grupo de Apoio ao Magistério
GOM - Grupo Ocupacional do Magistério
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iela -Instituto de Estudos Latino-Americanos
Iets - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco
INE - Instituto Nacional de Ensino
Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC - Ministério de Educação
MPF - Ministério Público Federal
MPPE - Ministério Público de Pernambuco
MPT - Ministério Público do Trabalho
NCI - Núcleo Ciência Pela Infância
NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade
OA - Operação Acolhida
OAB -Ordem dos Advogados do Brasil
OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais
OCI - Observatório das Crises Internacionais
ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIM - Organização Internacional para as Migrações
ONU- Organização das Nações Unidas
Opep - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
Paif - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PCPLI - Protocolo de Consulta Prévia Livre Informada
PIM - Primeira Infância Melhor
PMAS - Plano Municipal de Assistência Social do Recife
PME - Plano Municipal de Educação
PNEI - O Plano Nacional de Educação Infantil
PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024

PNPI - Plano Nacional da Primeira Infância
PPA - Primeira Infância no Plano Plurianual Orçamentário
PPGA - Programa de Pós-Graduação em Antropologia
RMA - Registro Mensal de Atendimento
RNPI - Rede Nacional Primeira Infância
SDSCJ - Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude
SDSJSP - Secretaria de Defesa Social Juventude e Políticas sobre Drogas
Seass - Secretaria Executiva de Assistência Social
Sepin - Secretaria Executiva da Primeira Infância do Recife
Seplag - Secretaria de Planejamento e Gestão
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
Sinfra - Secretaria Executiva de Infraestrutura
SNA - Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento
Suas - Sistema Único de Assistência Social
TCE-PE - Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco
TCP - Tratado de Comércio dos Povos
TPI - Tribunal Penal Internacional
Uapis - Unidades Amigas da Primeira Infância
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Unicap - Universidade Católica de Pernambuco
Unicef - Fundo das Nações para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TERCEIRA E QUARTA ONDA: MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL	19
2.1	A MIGRAÇÃO E SUA INTERFACE COM O SISTEMA CAPITALISTA.....	19
2.2	AS ESPECIFICIDADES DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL.....	34
3	A GARANTIA LEGAL DO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	52
3.1	A PRIMEIRA INFÂNCIA E O ARCABOUÇO LEGAL.....	62
3.2	A PRECARIZAÇÃO DO ACESSO E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS WARAO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	66
4	TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS E PLANOS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA DO RECIFE E SUA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS WARAO	85
4.1	POLÍTICAS E PLANOS MUNICIPAIS DE ATENÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA DO RECIFE E SUAS INTERFACES COM A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	85
4.2	A PRIMEIRA INFÂNCIA DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS WARAO EM RECIFE	100
4.3	A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS WARAO EM RECIFE	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de um processo de aproximação sucessiva com a realidade urbana, através da observação, nas ruas do Recife (PE), do fluxo venezuelano (anterior ao período pandêmico) e de formação em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com ênfase em Geografia da População e Geografia Urbana.

Esse contexto nos motivou a buscar respostas acerca do panorama social em que a criança migrante warao esteve/está submetida na capital pernambucana, em especial, longe do ambiente escolar, ocupando espaços que apresentam risco social. Isto é, nos sinais de trânsito, acompanhadas em sua maioria por mulheres, na prática de mendicância (atividade de coleta), imagem que nos instigou de maneira inicial.

Com isso, o trabalho se propõe a analisar a efetivação do direito à educação da primeira infância em Recife, especialmente das crianças migrantes venezuelanas da etnia warao. A análise foi realizada a partir dos principais arcabouços legais e dos planos e políticas do município entre o período de 2018 e 2022, que corresponde à terceira e à quarta ondas da migração venezuelana no Brasil.

A fim de executar esse objetivo, o trabalho foi desdobrado em objetivos específicos: a) Discutir a efetivação do direito à educação das crianças na primeira infância no marco legal nacional e do Recife; b) Identificar as demandas educacionais das crianças migrantes venezuelanas warao; c) Avaliar as tendências das políticas e planos para a primeira infância em Recife, diante das demandas educacionais das crianças migrantes venezuelanas warao.

A migração como fenômeno do real é estudada por diversas áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O debate que propomos realizar, por sua vez, no Serviço Social, é de grande relevância tanto pelo fato de a profissão ter sido interpelada a atender às necessidades de migrantes no que concerne ao acesso aos direitos, quanto pela migração em si ser entendida como uma expressão da questão social, cuja materialidade se dá de maneira contundente na sociedade capitalista.

No período de 2018 a 2022, das 14 principais revistas da área¹, apenas sete²

¹ Serviço Social em Revista; Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação – UFJF; Desigualdade & Diversidade (PUCRJ); Serviço Social & Realidade; Serviço Social & Sociedade;

tratavam sobre a questão migratória. Entre os principais destaques, estão: a Revista *O Social em Questão*, do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), com 14 trabalhos no ano de 2018; a Revista *Katálisis*, no ano de 2018 (v. 21, n. 2), com 11 artigos no eixo “Fronteira, migrações, direitos sociais e Serviço Social, sendo oito sobre migração e fronteira; e a Revista *Ser Social*, de 2021 (v. 23, n. 49), com sete artigos no eixo “Crise, fluxos migratórios e políticas sociais”.

Além das três citadas, mais quatro trouxeram o tema da migração e Serviço Social: *Textos & Contextos*, da PUC do Rio Grande do Sul, com um artigo em 2021; *Educação em Foco*, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com dois artigos em 2018; *Ciências Sociais*, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com dois artigos (um de 2018 e um de 2019); e *Cadernos de Pesquisa* da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com dois trabalhos, em 2019, sendo um em português.

Nos principais destaques anteriormente citados, algumas pesquisas contribuíram com a discussão sobre: a) o acesso às políticas de Seguridade Social pelos migrantes; b) a proteção dos refugiados no Brasil durante a pandemia de covid-19; c) a análise das rachaduras dos dispositivos de direitos da criança, expondo os dilemas e ambiguidades das políticas de proteção durante a solicitação de refúgio; d) a observação das legislações nacional e internacional quanto à importância da integração social de crianças e adolescentes, principalmente dos desacompanhados e separados no Brasil; e, por fim, e) a integração dos migrantes no Brasil considerando o processo como desequilibrado, sob o viés da histórica hierarquização, vivenciada no país, com base em raça, gênero, cultura e classe social.

A migração perpassa a nossa trajetória enquanto pesquisadora nas áreas de ciências sociais e ciências humanas. O interesse pelo tema não se restringe ao fenômeno migratório vazio em si mesmo, pois tem como focos a pessoa migrante e o modo como sua vida é impactada pela lógica que induz os fluxos na contemporaneidade. Esse diálogo se alinha à perspectiva da garantia de direitos e à

Barbarói (UNISC); *Horizontes Antropológicos*; Revista *Katálisis*; *SER Social*; *Textos & Contextos* (Porto Alegre); *O Social em Questão*; *Educação em Foco* – UFJF; *Ciências Sociais Unisinos*; *Cadernos de Pesquisa* (UFMA).

² Revista *Katálisis*; *SER Social*; *Textos & Contextos* (Porto Alegre); *O Social em Questão*; *Educação em Foco* – UFJF; *Ciências Sociais Unisinos*; *Cadernos de Pesquisa* (UFMA).

postura interventiva do Serviço Social.

Diante disso, é perceptível o interesse da área em se apropriar da complexidade dessa temática, que demonstra a constante necessidade de aproximação da questão migratória, tanto em seu aspecto teórico quanto na intervenção profissional. Ademais, tal expressão da questão social não pode ser desvinculada da gestão da crise nos territórios, produzida e reproduzida pelo capitalismo, altamente violento, que expulsa e cria uma massa supérflua disponível para ser conduzida em meio à crise provocada por ele.

Diante desse contexto, situamos a primeira infância, que merece grande relevância por tratar-se de um período crucial do desenvolvimento humano. Em meio à crise (não estritamente da Venezuela) e às nuances que perfazem a figura do migrante, o debate em torno da primeira infância em mobilidade é crucial, a fim de provocar uma discussão maior sobre o sistema de garantia de direitos. Para isso, faz-se necessário atentar para as especificidades presentes nesse fluxo, em âmbitos nacional, regional e local.

Durante os últimos anos, têm reverberado em Recife cenas de crianças em sinais de trânsito juntamente com adultos na prática da coleta de dinheiro. A partir disso, órgãos públicos e organizações não governamentais se colocaram como atenuadores dessa prática. Contudo, após alguns anos da chegada forçada frente a um projeto de expulsão de seus territórios, e também chegada consentida pela Operação Acolhida, o município de Recife anda a passos lentos na busca pelo respeito integral dos direitos dessa população, principalmente no que diz respeito à efetivação do direito à educação, em especial, a educação infantil.

No que se refere às delimitações metodológicas, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, cuja execução se deu por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental, a fim de alcançar os objetivos traçados. Além disso, as lentes interpretativas do objeto baseiam-se no método crítico-dialético.

O estudo se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas Sociais e Ação do Serviço Social, e busca contribuir com elementos cruciais para avançar na formação dos assistentes sociais e de profissionais de áreas afins, na produção do conhecimento, na atuação profissional e na política de educação.

O método de pesquisa que proporcionará as bases lógicas da investigação será o dialético, como já mencionado. A dialética fornecerá as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, dado que os fatos sociais não

podem ser entendidos quando isolados, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais (Gil, 2008).

Netto a respeito do método de Marx (crítico-dialético) destaca:

Numa palavra: **o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.** Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2009, p. 777, grifo nosso).

Tendo isso como pressuposto, buscamos alcançar a essência dos deslocamentos da população warao e os rebatimentos no acesso aos serviços que visam à garantia de direitos em solo brasileiro, em especial, a educação infantil no município de Recife.

Através do método e das categorias analíticas que explicam a realidade migratória em questão (expropriação e deslocamento forçado), procuramos compreender o contexto que expulsou as crianças warao da Venezuela e como a chegada em outro país não necessariamente corresponde à permanência nesses espaços e eficiência no acesso e garantia de direitos.

Segundo Netto (2009), as categorias para Marx são determinações de existência, são objetivas e reais. “O pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas)” (Netto, 2009, p. 790).

Os principais autores que possibilitaram a construção crítica da nossa reflexão foram: Acnur (2020; 2021); Castro (2000); Fontes (2017; 2018); Rosa (2020); Sassen (2013; 2016a; 2016b); e Vainer (1984; 1998; 2000).

Rosa (2020) traz a perspectiva da antropologia acerca da migração warao no Brasil, em especial seus desdobramentos no norte do país. Castro (2000) contribui para o entendimento dos fluxos migratórios da população warao na Venezuela em direção aos centros urbanos. Acnur (2020; 2021) apresenta os principais dados e informações de cunho quantitativo e qualitativo no que diz respeito à migração venezuelana indígena e não indígena.

Sassen (2013, p.1) defende a tese de que “migração é expulsão por outro nome”, isto é, parte da ideia de deslocamento forçado, devido a ofensivas do mundo

dos negócios. Além disso, a autora destaca o uso da violência como condição fundamental para o estabelecimento de fluxos migratórios.

Vainer (1984; 1998; 2000) adota uma postura similar. Propõe-se a fazer uma mediação entre a teoria de Marx e a questão migratória, apontando a relação que há entre espaço e trabalho. O autor expõe como a força de trabalho é basal para a gênese do capitalismo e o quanto esse processo é essencial para o funcionamento do sistema. Sendo assim, para a ampliação de capital, a mobilidade vai ser mais uma categoria de extrema importância, pois, através dela, dá-se o deslocamento da força de trabalho. Em resumo, ele aponta: “[...] os deslocamentos forçados, longe de constituírem uma exceção própria a momentos críticos como as guerras, são uma constante” (Vainer, 1998, p. 821).

Fontes (2017; 2018; 2021), com sua contribuição a respeito da categoria expropriação, conduz-nos na interpretação da realidade na qual as crianças warao estão inseridas, ou seja, em uma dinâmica na qual a expulsão de seus territórios está associada, via expropriação, à precarização e à dificuldade na garantia dos serviços ofertados em Recife.

Com isso, a pesquisa apresenta um caráter exploratório, propondo uma maior familiaridade com o problema em si, a fim de torná-lo mais explícito. Assim, busca-se o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2002).

Por fim, a abordagem qualitativa foi escolhida por proporcionar a análise mais concreta da realidade. Segundo Martins (2015), a pesquisa de tipo qualitativo é voltada, sobretudo, ao objetivo real da investigação, que se assenta nas descrições dos problemas estudados, manifestos nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Logo, a abordagem qualitativa apresenta vias mais favoráveis para a assimilação das ações e repercussões sobre o arcabouço legal e os principais planos e políticas do município de Recife (2018-2022), no que tange à primeira infância, com implicações para a população indígena warao e a efetivação do direito à educação.

Em relação aos procedimentos técnicos que foram utilizados, a pesquisa foi conduzida a partir de documentação indireta, através da pesquisa bibliográfica. Essa técnica permitiu um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, com o objetivo de fornecer dados atuais e relevantes.

Os conteúdos que fundamentam a pesquisa provêm da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO); do Catálogo de teses e dissertações da Capes e da plataforma Google Scholar. Além disso, a pesquisa documental foi imprescindível para a discussão a respeito do papel das políticas públicas para a educação infantil, com especificidades quanto à comunidade indígena migrante, principalmente na esfera municipal. Isso decorre do fato de se tratar de fontes de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo-se como fontes primárias (Lakatos; Marconi, 2003).

Para a análise documental ser confiável, foi necessário cercar a questão de modo a se obter uma visão global e diversificada (Cellard, 2010). Foram analisados documentos declarados como oficiais do Estado brasileiro e do município de Recife.

Para fins operacionais, a metodologia foi dividida em dois momentos: primeiro, empreendeu-se busca pelo arcabouço legal da educação e da primeira infância nos âmbitos nacional e local³; e depois nas políticas e os planos da educação infantil no Brasil e em Recife.⁴

A análise em si se deu em sua maior parte pelas contribuições de Cellard (2010). Para o autor, a análise documental acontece da seguinte forma: em primeiro lugar, por meio de uma **análise preliminar** através do exame e crítica do documento (o contexto; a autoria; a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto); após a união desses elementos, sucede-se a análise propriamente dita.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou questionamento inicial (Cellard, 2010, p. 303).

³ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069/1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Marco Legal Nacional da Primeira Infância – Lei nº 13.257/ 2016; e Marco Legal da Primeira Infância do Recife – Lei Nº 18.491/2018.

⁴ Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação; Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação Infantil; Plano Nacional pela Primeira Infância; Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife – Lei Nº 18.769/2020; e Resoluções do Comdica/ Recife (2018-2022).

Diante dos achados de pesquisa, a análise dos documentos se voltou para a seguinte questão: “Qual o alcance das políticas e planos na efetivação do direito à educação, na primeira infância de indígenas migrantes venezuelanos da etnia warao no município de Recife, durante o período de 2018 a 2022?”

Com isso, a dissertação está dividida em quatro seções, que versam sobre essa questão. A primeira, é esta *Introdução*, que apresenta considerações iniciais sobre a pesquisa. A segunda, intitulada *Terceira e quarta ondas: migração venezuelana no Brasil*, apresenta um panorama acerca da migração e sua interface com o sistema capitalista, com destaque para a migração venezuelana no país. A terceira seção versa sobre *A garantia legal do acesso à educação das crianças na primeira infância*, com uma discussão sobre a faixa etária e suas demandas particulares, além de enfatizar o arcabouço legal, as políticas e os planos nacionais para esse público. Na mesma seção, disserta-se ainda a respeito do modo como se configura o direito à educação na peculiaridade das crianças venezuelanas indígenas warao no Brasil. Por último, a quarta seção, denominada *Tendências da educação infantil nas políticas e planos para a primeira infância do Recife e sua relação com as crianças warao*, retrata o direito à educação infantil ressaltando como é assegurado às crianças warao recebidas na capital pernambucana.

2 TERCEIRA E QUARTA ONDA: MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL

O desenrolar da nossa investigação partiu de uma dimensão totalizante a fim de compreender a realidade concreta. As partes que a compõem são totalidades em processo, a ponto de não serem autoexplicativas, mas, sim, conectadas com outras partes dessa concreticidade (Guerra, 2009).

Por isso, não há como analisar as especificidades da migração venezuelana no Brasil, em especial em relação às crianças da primeira infância, sem se ater às nuances do capitalismo. Afinal, esse pano de fundo é basal para aprofundar nossos estudos sobre a agenda migratória no Brasil e em Recife.

Assim, esta segunda seção apresenta um panorama acerca da migração e sua interface com o sistema capitalista, com destaque para a migração venezuelana no Brasil.

2.1 A MIGRAÇÃO E SUA INTERFACE COM O SISTEMA CAPITALISTA

A migração é um elemento fundamental para a formação econômica e social do mundo, de modo a revelar uma relação direta com a conjuntura do sistema capitalista de produção e distribuição de riqueza entre sujeitos, principalmente quando compreendida sob a perspectiva histórica. O capitalismo contemporâneo cria, a partir de seus mecanismos de produção e reprodução do capital, uma grande massa de desempregados e uma grande população relativa, que, sem obter emprego, compõe um excedente demográfico, acarretando sucessivos movimentos migratórios (Magalhães, 2011).

Esse movimento acompanha o processo de expansão do capital em direção à acumulação, uma vez que a acumulação capitalista gera uma população trabalhadora supérflua, disponível para ser lançada em diferentes locais e ramos de produção (Vendramini, 2018). Dessa forma, através da aproximação teórica destacada e, sobretudo, através dos dados do real, compreendemos a realidade migratória na perspectiva histórica.

Para o senso comum e até para algumas teorizações, o fenômeno migratório é inerente ao ser humano, de forma que as migrações acontecem “desde sempre” como fenômeno social. Em contraposição, há aqueles que identificam a migração como “problema” a ser resolvido ou até mesmo “ameaça” à soberania nacional

(Acnur *et al.*, 2019).

Entretanto, é possível percorrer um caminho de reflexão crítica sobre os estudos migratórios no mundo moderno, em vista do forte controle populacional que experimentamos, dado que, sob a guarida dos direitos humanos, percebemos a hipertecnificação do controle dos corpos tornados improdutivos e supérfluos em face da valorização do dinheiro em escala global (Silva, 2018).

Com isso, antes de adentrar propriamente na corrente migratória que capta as minúcias do sistema capitalista, vale destacar as principais diferenças entre a pessoa migrante e a pessoa refugiada, cujas conceituações são fundamentais para a compreensão do amplo debate sobre a questão da mobilidade humana na contemporaneidade.

Para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2023b), a pessoa migrante é aquela que se desloca voluntariamente em busca de melhores condições de vida, podendo retornar a seu país de origem sem riscos e com proteção estatal. No entanto, não existe uma definição unânime sobre o termo. No Brasil, o instrumento legal que dispõe sobre os direitos desse público é a Lei da Migração (Lei Nº 13.445/2017), que revogou o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei Nº 6.815/1980), oriundo da ditadura militar.

A Lei da Migração dispõe acerca dos direitos e deveres do migrante e do visitante no Brasil e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Já a legislação anterior, o Estatuto do Estrangeiro, apenas definia a situação jurídica do estrangeiro no país, criando o Conselho Nacional de Imigração. Enquanto a última apresentava um caráter securitário, a nova lei se fundamenta na perspectiva dos direitos humanos. Todavia, a atual Lei da Migração não define quem de fato é a pessoa migrante.

A pessoa refugiada, por sua vez, segundo o Acnur (2023b), é aquela que é forçada a sair de seu país sem a opção de voltar, pois não goza da proteção estatal. O refugiado tem a proteção internacional por meio da Convenção de Pessoas Refugiadas de 1951, assim como pelo Protocolo de 1967 e a Declaração de Cartagena de 1984, e estão sob o mandato do Acnur.

No Brasil, a proteção para as pessoas refugiadas se dá a partir da Lei de Refúgio (Lei Nº 9.474/1997). Elas têm direito a proteção específica, definida pelo direito internacional dos refugiados, além da proteção dos direitos humanos. A legislação define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de

1951, além de determinar outras providências.

De acordo com a Lei de Refúgio:

Art. 1º - Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

Vale salientar que essa compreensão do Acnur é demarcada por um viés interpretativo cuja fundamentação se dá a partir das normativas do Direito, sendo importante sua publicização para a construção de um debate plural. Por isso, em nossos estudos sobre a realidade migratória da população venezuelana warao, vamos apontar dados que vão corresponder tanto à pessoa migrante quanto à refugiada, a depender do caso, segundo a autodenominação.

Além disso, em nossa pesquisa, cerca-nos outro conceito, o da pessoa indígena. Segundo a Lei Maior do Brasil, a Constituição Federal (CF), os povos indígenas têm o direito à autodeterminação, ou seja, são reconhecidos sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Por isso, o critério para o reconhecimento como indígena se dá por meio de uma autodeclaração (Brasil, 1988).

A Lei Nº 6.001/1973, especificamente, dispõe o Estatuto do Índio, e traz conceitos importantes no que tange à compreensão em torno do debate em curso. Nos artigos 3º e 4º, dispõe:

Art. 3º - Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas: I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional; II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados.

Art 4º - Os índios são considerados: I - Isolados - Quando vivem em

grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional; II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento; III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (Brasil, 1973).

De acordo com último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. Juntos, Norte e Nordeste abrigam 75,71% dos indígenas do país. Entre os cinco principais estados com maior população indígena, Pernambuco ocupa a 4ª posição. A lista é assim disposta: Amazonas (490,9 mil), Bahia (229,1 mil), Mato Grosso do Sul (116,3 mil), Pernambuco (106,6 mil) e Roraima (97,3 mil) (IBGE, 2022).

Tendo os termos já explicitados, torna-se primordial apontar os três troncos teóricos analíticos para os estudos migratórios, como destaca Póvoa Neto (1997). O primeiro deles se refere à visão neoclássica, segundo a qual as migrações têm uma expressão econômica, para além da demográfica, isto é, representam deslocamentos de trabalhadores no espaço geográfico. De acordo com essa concepção, os trabalhadores e os capitalistas objetivam a maximização de ganhos, tanto em termos do capital investido quanto de remuneração salarial. Contudo, o autor ressalta que a liberdade de escolha individual se atrela a uma concepção onde a vontade racional está diretamente conectada com a vontade do mercado (Póvoa Neto, 1997).

O segundo tronco teórico abordado é o denominado de histórico-estrutural, para o qual a migração é um fenômeno social, o que favorece análises à luz dos contextos históricos e geográficos específicos, de modo a privilegiar estudos focados em grupos e classes sociais (Póvoa Neto, 1997).

Por fim, expõe-se o terceiro tronco, que recebe o nome de mobilidade do trabalho (Póvoa Neto, 1997). Neste último, as migrações estão intrinsecamente ligadas às condições em que ocorre a produção e se estruturam as relações de trabalho em um dado espaço, de modo que:

O capitalismo, ao gerar trabalhadores excedentes, separados de

seus meios de existência, cria a necessidade dos deslocamentos à busca de trabalho. A disponibilidade de tais trabalhadores, apresentando-se para o assalariamento nos mais diversos pontos do território, torna-se por sua vez condição necessária para a própria existência da acumulação do capital. **A migração** não é, pois, mero mecanismo de redistribuição espacial de populações adaptando-se às solicitações do sistema econômico. Ela **configura, em suas diversas modalidades, a existência de organizações sócio-espaciais específicas** (Póvoa Neto, 1997, grifo nosso).

Desse modo, a mobilidade do trabalho revela que essa migração é imposta a esses sujeitos, pois há uma intrínseca relação com o processo de acumulação capitalista e não apenas problemas estruturais que ocasionam certos fluxos (Póvoa Neto, 1997).

Essas diversas abordagens apontadas por Póvoa Neto (1997) são fundamentadas nas teorias das migrações de Salim (1992) e de Ferreira (1986). Salim (1992) apontou os três troncos teóricos descritos acima: viés neoclássico (os estudos valorizam a livre iniciativa do indivíduo de migrar), que foi chamado por Ferreira (1986) de comportamento estruturalista; histórico-social (o enfoque é direcionado ao fenômeno da migração e não aos sujeitos), chamado também por Ferreira (1986) de concepção estrutural; e mobilidade do trabalho (baseada na teoria marxista do trabalho). Este último destaca o deslocamento como estratégia de sobrevivência para impulsionar a migração, posta como alternativa aos modelos anteriormente destacados (Brumer, 2013).

Tendo isso como fundamento, acreditamos que é preciso repensar a expulsão de sujeitos ao redor do mundo sob o ponto de vista de violência extraeconômica⁵. Esses sujeitos, à medida que buscam escapar da crise generalizada na Venezuela, estão sendo descartados e transformados em objeto da gestão de populações na crise da reprodução social capitalista.

Perante o enfoque na mobilidade do trabalho, faz-se necessário compreender de maneira resumida a tese de Gaudemar (1977), *mobilidade do trabalho e acumulação do capital*. Essa mobilidade é percebida como um fenômeno que provoca deslocamento espacial, setorial e profissional do/da trabalhador/a, com o objetivo de o capital explorar sua força de trabalho e, assim, acumular excedente

⁵ A violência estatal pode ser compreendida como a modalidade da violência extraeconômica (Ianni, 2019), que se manifesta por meio da exploração da força de trabalho e expropriação dos meios de produção e consumo da classe trabalhadora.

econômico. Isto é, significa, no contexto do sistema de produção capitalista, controle social, submissão e escravidão (Gomes, 2009).

A pessoa migrante na sociedade moderna está de maneira objetiva submetida à modernização. Caso venhamos ignorar essa dimensão, corre-se o risco de ignorar as mediações sociais impostas por ela, e com isso, projetar uma experiência migrante indeterminada (Silva, 2018).

Por esse ponto de vista, o próprio exercício da mobilidade do trabalho está associado a uma dimensão de violência extraeconômica combinada com forças de coação, logo, as migrações não podem ser encaradas como um simples *status* de “migração voluntária” (Silva, 2018). Esses sujeitos não estão em mobilidade sem causa e sem efeito, pois existem forças coercivas que repercutem nessa mobilidade. Estamos falando da territorialização do capital (Vainer, 1984).

Diante do que vislumbramos, é elementar nos apropriar da discussão em torno da categoria migração forçada ou deslocamento forçado por meio de um diálogo com autores que analisam a crise multidimensional do capitalismo contemporâneo, entendendo como isso repercute na questão migratória no século XXI. Para isso, situamos o debate a partir de Saskia Sassen (2016a; 2026b) e Pietro Basso (2015), com destaque para a lógica de expulsão em massa pelo modo de produção capitalista. Assim como, Vainer (1998; 2000) no contexto brasileiro.

Sassen (2016a), ao examinar os recentes fluxos migratórios, apresenta uma janela para a dinâmica maior que aprisiona as pessoas para a migração, ou seja, o encarceramento em massa proposto pelas políticas migratórias na atualidade. Isso se dá principalmente em relação à população excedente encarcerada dos Estados Unidos. Ela analisa três novos ciclos, sendo eles muito diferentes entre si, no entanto, com um elemento em comum: a violência extrema como condição fundamental para explicar essas migrações. Entre os fluxos, a autora destaca: a) menores desacompanhados da América Central indo em direção aos Estados Unidos; b) o aumento de rohingyas (minorias muçulmana que foge do Mianmar, país predominantemente budista); c) a migração de sírios, iraquianos, afegãos, eritreus e somalis para a Europa.

Segundo Quintanilha (2019), Sassen, em seu livro intitulado *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*, investiga as formações predatórias do capitalismo a partir da década de 1980, revelando as tendências subterrâneas relacionadas aos diferentes processos de expulsão, entre os quais ela destaca o

encarceramento em massa como uma nova tendência brutal que “expulsa” populações sem trabalho. Isso reverbera na lógica de aprisionamento de populações migrantes excedentes. Numa perspectiva global, ela mostra que há uma relação sistêmica entre pessoas encarceradas, sem teto e deslocados forçados.

A autora, em entrevista ao Ponto e Vírgula, ao ser perguntada por que afirmou que as categorias sociológicas são insuficientes para explicar as expulsões no século XXI, declarou que se trata de “desestabilizar os conceitos estáveis” (*“destabilizing stable meanings”*), isto é:

[...] O momento da expulsão é o momento de uma condição familiar que se torna extrema. Você não é simplesmente pobre, você está com fome, perdeu sua casa, vive em barraco. Ou com a terra e com a água: não são simplesmente degradadas, terras ou águas insalubres. São mortas, acabadas. Nós tendemos a parar no extremo. Não entrar nele. O extremo é muito, muito feio e não temos conceitos para capturá-lo. Por isso, torna-se facilmente monstruoso (Félix, 2015).

Basso e Parroco (2020) explicam que a questão migratória na atualidade está atrelada a um modelo de sociedade e Estado baseado na mais brutal opressão racial e de classe. Os autores traçaram um horizonte temporal que demarcam as transformações ocorridas a partir da relação entre migração e sociedade: “[...] a primeira vai após a Segunda Guerra Mundial até a metade dos anos 1970; a segunda, do final dos anos 1970 até a grande crise de 2008; a terceira abrange a última década” (Basso; Parroco, 2020, p. 4).

As contradições do modo de produção capitalista, no decorrer dos anos, têm assumido uma posição mais violenta e securitária, sendo indispensável ao debate uma postura interventiva quanto à dominação racial e de classe.

Para os fortes poderes europeus, a imigração foi, logo após a Segunda Guerra Mundial, uma questão inerente ao mercado de trabalho, para depois se transformar progressivamente na era neoliberal em uma questão de ordem pública, e nos últimos anos, inclusive, em uma questão militar, bélica (Basso; Parroco, 2020, p. 20).

Apesar dos estudos dos autores contemplarem a realidade europeia, vislumbres podem ser notados nos países do sul global. Essa mesma lógica tem sido implantada, inclusive no tratamento do Estado brasileiro para com migrantes,

ressaltando uma migração seletiva: para fins de branqueamento, exploração da força de trabalho e expropriação de direitos.

Basso (2015) destaca que o racismo de Estado seleciona indivíduos para gerir a população por meio do atravessamento de fronteiras. Essas vão atuar não apenas como barreiras, mas como reguladoras das práticas de atravessamento, selecionando os corpos que podem entrar de maneira regular ou não (Villen, 2016 *apud* Lazarin, 2019).

“As fronteiras porosas” (tese de Basso) indicam que, há ao contrário do fechamento das entradas a imigrantes e refugiados, “uma imigração necessária, desde que sem direitos”. Daí vem a centralidade dos mecanismos de atuação do que esse autor denomina racismo de Estado (Basso, 2010; Basso, 2013 *apud* Villen, 2017, p. 36).

Na entrevista ao Esquerda Diário, intitulada *Pietro Basso: “As emigrações são sempre forçadas”*, o autor destaca as principais causas dos deslocamentos forçados nos dias atuais, e deixa demarcado como prefere conceitual e politicamente a palavra “emigrante”, ao invés de migrante, principalmente por compreender a lógica não voluntária dos fluxos migratórios (Maso, 2015).

Segundo ele, na citada entrevista:

O crescimento das migrações internacionais se deve a causas estruturais de longo prazo. As principais são: 1) A desigualdade de desenvolvimento produzida pelo colonialismo e neo-colonialismo, que tem dividido o mundo em países ricos e países pobres. 2) A violenta pressão do capital e das multinacionais do agronegócio sobre a agricultura dos países da Ásia, da África, da América Latina, que está expulsando do campo enormes massas de camponeses pobres e trabalhadores rurais. 3) O endividamento forçado desses países. 4) A cadeia infinita de guerras "locais", relacionadas diretamente ou por intermediários, aos Estados europeus e aos Estados Unidos [...]. 5) O desastre ecológico (Maso, 2015).

Vainer (1998), por sua vez, foi o primeiro a pensar a categoria deslocamento forçado no Brasil, e em sua análise já explicitava como, na história do capitalismo, violência e deslocamentos forçados estão imbricados, seja na relação com os povos indígenas e ribeirinhos expulsos de seus territórios, seja nos silêncios teóricos de anos a respeito da violência como fator migratório decisivo, sem ser simplesmente uma categoria jurídica nomeada de refúgio.

O autor aponta como havia, desde os primórdios do capitalismo, uma relação

intrínseca com a expulsão de pessoas ao redor do mundo. Por isso, a não conformidade com o *status* “migração voluntária”.

Sob os efeitos da modernização, a pessoa migrante é atingida com força brutal. A partir disso, a maior parte do mundo passa a ser supérflua e essas populações, ao serem mobilizadas e flexibilizadas pela globalização, mantêm-se presas à modernização do sistema produtor de mercadorias e à sua forma de sujeito sujeitado (Heidemann, 2004).

Logo, a liberdade moderna lhes apresenta uma dimensão dupla e contraditória: a dimensão positiva da liberdade é a escolha individual, pilar para sociedade do trabalho; e a liberdade negativa, fundamento de escolha, uma vez que é “a compulsão objetiva de ter que escolher trabalhar” (Silva, 2018, p. 39).

Desse modo, diante da falta de opção, senão entregar-se ao mercado, esses sujeitos que se veem sem trabalho, numa sociedade do trabalho em crise, são coagidos a se deslocarem, pois, caso não vendam sua força de trabalho, podem morrer em vista disso (Gaudemar, 1977).

Kurz (2005) dá ênfase à migração sob a ótica da coerção, e não do fenômeno cultural, como muitas vezes é percebido. Ele chama de “migração em massa socioeconomicamente forçada”. Traz a relação e ao mesmo uma constatação que nos interessam sobre as causas das migrações forçadas da classe trabalhadora: as guerras de ordenamento mundial e os problemas relacionados ao controle e à segurança no capitalismo em crise. A saber:

A migração atual [...] não é mais limitada a determinadas levas não-simultâneas da modernização em diversos países, mas é universal e global; realiza-se quase em todos os lugares simultaneamente e se demonstra em novas dimensões. A causa: a nova migração maciça desde o final do século XX é consequência de uma nova crise socioeconômica da terceira revolução industrial, que possui diretamente um caráter global [...] cada vez mais pessoas se tornam “supérfluas”, porque não podem mais vender a sua força de trabalho. Os “supérfluos” estão sendo expelidos para circuitos subordinados, seja como empresários da miséria na circulação (ambulantes), como catadores de lixo, seja como força de trabalho doméstica barata; ou, então, caem em miserabilidade absoluta (Kurz, 2005).

A trajetória das políticas migratórias no Brasil exemplifica bem essa realidade concreta, inclusive por meio da ação do Estado-Nação e suas prerrogativas para migrantes, que, por sinal, foram baseadas numa gestão de território. Sendo assim, é

vital atentarmos para essa construção histórica, porquanto nos ajudará a compreender as relações de controle e submissão de corpos atualmente.

Feldman-Bianco (2015) aponta que o capitalismo corporativo demasiadamente restritivo, aliado a ideologias de retóricas alicerçadas em “direitos humanos” e no humanitarismo, produziu categorias sociais e políticas de governança tecnocrática de securitização (ideia de segurança nacional), criminalização e desumanização da pobreza. Essa lógica de exclusão para com esses sujeitos, descartou e negou o direito de serem humanos, repercutindo em “contingentes de despossuídos”.

De fato, o papel do Brasil na política global sobre migração tem se atrelado à securitização e ao controle das migrações. A ideologia neoliberal, de forma genérica e com determinações para o nosso país, tem sido marcada por uma política global, na qual terrorismo, tráfico de pessoas e migrações são assimilados como ameaças articuladas entre si (Feldman-Bianco, 2018; 2019).

Essa análise é também retratada anos depois na tese de Pereira (2020). A autora construiu a categoria “criminalização da migração” a partir dos seus referenciais de pesquisa e do trabalho em campo. Para ela, instaurou-se no território brasileiro um imaginário de conflito, violência, tensão, invasão e perigo iminente. E, para isso, as Forças Armadas foram preponderantes para que o Estado neoliberal brasileiro se posicionasse com o mesmo teor “criminalizador” no Estatuto do Estrangeiro de 1980.

Outra categoria construída é a “culpabilização do imigrante”, elaborada para explicar como se configura o discurso em torno das pessoas migrantes como culpadas pelos males da sociedade de destino (Pereira, 2020). Esse discurso se assemelha à criminalização da pobreza, baseada na ideia de que “o pauperismo é a miséria da qual os próprios trabalhadores são culpados”, de modo que “não se deve prevenir como uma desgraça, mas antes reprimir e punir como delito” (Marx, 2010, p. 53).

Dialeticamente, pelo que deslumbramos acima, na atualidade, é possível notar como o discurso neoliberal tem se ampliado em larga escala, de modo a enaltecer o humanitarismo, ressaltando o “dever moral de prestar socorro aos pobres e ‘inadaptados’ à vida social [não reconhecendo] seus direitos sociais”, como coloca Yazbek (2001, p. 35).

A mesma autora destaca que a lógica liberal consiste na redução dos

recursos na área social, em decorrência dos ajustes estruturais (Yazbek, 2001). Trata-se tal abordagem das sequelas da questão social expressas na pobreza, na exclusão e na subalternidade por grande parte dos brasileiros. Porém, essa mesma lógica se aplica à população migrante venezuelana no país, pois tem sido alvo de ações solidárias e da filantropia revisitada.

O movimento do capital destinado à acumulação apresenta implicações assombrosas na ordem social, principalmente em países periféricos cujo processo de expropriação se mostra latente, a exemplo do Brasil e de outros países do sul global. Por isso, buscamos captar as nuances do capitalismo contemporâneo a partir da apreensão da experiência migrante por meio da totalidade social.

A migração no Brasil, em seu sentido mais amplo, deu-se a partir de alguns elementos de grande importância: a necessidade econômica, a eugenia e o Estado-Nação (Vainer, 1995). Se colocarmos um ponto inicial, a política migratória começa mesmo em seu estágio embrionário a apagar o passado escravista. Com isso, entra em cena o incentivo à migração de brancos europeus.

Nesse momento, o foco é forjar a imagem de um Brasil que não se detinha ao seu passado escravista. Sendo assim, a ideia era focar no migrante ideal, no agricultor branco, pois traria mais “progresso” para o país. Nisso, o Brasil teve seu fortalecimento econômico por meio de gente branca e industrializada (Vainer, 1995), em contrapartida, os mestiços, os negros, os indígenas, além de outros povos não brancos, eram “excluídos” da formação histórica, restando-lhes a subalternidade.

Vale salientar que estamos lidando com um parecer histórico pautado em pseudociência (eugenia), perspectiva que proporcionou acreditar-se que mestiços, negros e indígenas eram inferiores biologicamente, fato esse que não os excluiu do processo de construção de nação. Pelo contrário, foi a partir dessa relação de exclusão-inclusiva que esses povos foram colocados na condição de subalternos na atualidade, sendo constantemente expropriados e explorados por um sistema que os coloca como sujeitos-objeto.

Ao sintetizar historicamente o ímpeto das políticas migratórias no Brasil, Seyferth (2002, p. 134, grifo nosso) destaca:

[...] os pensadores sociais, a elite imigrantista comprometida com o modelo de colonização baseado na pequena propriedade, e os próprios legisladores, **ao articular assimilação/miscigenação com imigração européia, estavam sinalizando a nação pretendida –**

mestiça, porém com um povo branco na aparência, mantidas as características socioculturais da civilização latina de língua portuguesa. Nessa configuração, os grupos mais apegados à sua identidade nacional e considerados, portanto, avessos à mistura e distantes da latinidade, eram inaceitáveis.

A citação acima destaca de maneira muito direta o modo como se pensava no decorrer da construção do Estado-Nação: o ideal do migrante (a necessidade eugênica e econômica) desse processo, revelando como é fundamental se atentar à dimensão da raça e território nos estudos migratórios. E isso se dá historicamente, uma vez que “a realidade também carrega elementos novos e velhos. O passado convive com o presente e aponta tendência para o futuro” (Guerra, 2009, p. 12).

Vainer (2000) reitera que, em todos os períodos históricos brasileiros, o Estado consistia em classificar o imigrante ideal, a ponto de selecionar e, em seguida, colocar no mercado de trabalho quem fosse aceito de acordo com suas prerrogativas. Desde a época de D. Pedro II, o projeto de país teve iniciativas de povoamento de gente branca livre e industriosa. Com a transição para o trabalho livre e com a transformação do escravo liberto em proletário moderno, a política migratória ia se desenvolvendo.

Logo após isso, o Estado concentrou-se na substituição de escravos por migrantes, assim, recrutou, acolheu e distribuiu os migrantes a fim de expandir a monocultura do café e o surto urbano-industrial. Na República, pilares como necessidade econômica, necessidade eugênica e necessidade nacional se desenrolaram. Entre 1938 e 1939, a Marcha para o Oeste, cujo objetivo era disciplinar e educar o trabalhador, provocou o deslocamento dos chamados “soldados da borracha”, trabalhadores nordestinos que migraram para o Norte do país (Vainer, 2000).

Nos anos 1950, o Brasil buscou, como estratégia de gestão territorial, esvaziar o Nordeste para diminuir a crise agrária. Aqui, o paradigma regional ganha terreno, enquanto o paradigma agrário é suplantado. Após o golpe militar em 1964, um novo desdobrar se manifesta: o território nacionalmente integrado, funcionalizado e submetido a uma centralização indiscutível. Tal estratégia ocorreu expressivamente nos anos de 1970 a 1980. Com isso, um outro paradigma se desenhava: a racionalidade autoritária do Estado, reforçando seu compromisso com um projeto global de território e nação (Vainer, 2000).

Após essa guinada, deu-se início à fragmentação territorial, marcada por

violência e estratégias da gestão social dos migrantes. Nesse período, as populações foram mobilizadas para desocupar o território: elas, que antes eram vistas como recursos, passaram a ser encaradas como ônus. Como se não fosse o bastante, no início do governo Collor em 1990, uma autogestão do território restringiu a livre circulação dos indivíduos, com o uso da violência física e/ou simbólica para fechar espaços (Vainer, 2000).

Na busca por uma contextualização acerca das políticas migratórias no Brasil e das determinações para a população venezuelana, cabe voltarmos aos antecedentes históricos que encaminharam a atual compreensão sobre a política brasileira para migrantes e refugiados. Iniciamos, assim, nossa aproximação a partir dos anos 2000, desde o primeiro e o segundo mandatos do presidente Lula (2003-2010); seguindo para o período governado por Dilma Rousseff (2011-2016); alcançando, em seguida, a guinada à direita com o governo Michel Temer (2016-2018); e, por fim, o governo Jair Bolsonaro (2018-2022), a partir das contribuições de Uebel e Ranincheski (2020) e Feldman-Bianco (2018; 2019), como indica o Quadro 1.

Quadro 1 – Política destinada à população migrante (2003-2022): principais ações dos governos desde Lula até Bolsonaro

GOVERNO	AÇÕES
Lula (2003-2010)	• Missões das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti; • Missões humanitárias em África; • Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); • Projeto Lula (concedia anistia aos imigrantes em 2009 e reconhecia os direitos dos brasileiros no exterior); • A ratificação do Protocolo de Palermo (Decreto Nº 5.017, de 2004); • Subscrição à Convenção Internacional para a Supressão do Financiamento do Terrorismo (Decreto Nº 5.640, de 2005).
Dilma (2011-2016)	• Programa Mais Médicos; • Programas de cooperação e concessão de bolsas de estudo e pesquisa; • Grande “propagandização” do Brasil pelas redes migratórias e internacionais de trabalho; • Elaboração do Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil” por meio da Portaria Nº 2.162, de 2013); • 1ª Conferência Nacional de Migração e Refúgio (Comigrar).
Temer (2016-2018)	• Decreto Nº 8.903, de 2016 (Programa de Proteção Integrada de Fronteiras); • A aprovação da Nova Lei da Migração, Lei Nº 13.445, de 2017, com 18 vetos; • Decreto Nº 9.199, de 2017: tornou possível a prisão de migrantes em situação indocumentada enquanto aguardam expulsão;

	• Medida Provisória nº 820, de 2018: acirramento da ideia de um “Estado policialesco”.
Bolsonaro (2018-2022)	• Bolsonaro desassociou o Brasil do Pacto pela Migração Ordenada, Segura e Regular; • Portaria Nº 666, de 25 de julho de 2019: impediu a entrada, repatriação e deportação de pessoa perigosa ou que tenha cometido algo contra os princípios constitucionais; • Essa Portaria foi revogada pela Portaria Nº 770/2019 de 11 de outubro de 2019. Mesmo que a revogação tivesse sido bem-vinda, a Portaria 770 ainda apresenta uma afronta à Lei da Migração.

Fonte: Elaboração própria a partir de Feldman-Bianco (2018; 2019) e Uebel e Ranincheski (2020).

No que tange ao governo Lula (2003-2010), Feldman-Bianco (2018) vai afirmar que o governo ascendeu ao regime global de controle das migrações como estratégia de ser um país de importante protagonismo mundial. Houve a ratificação do Protocolo de Palermo (Decreto Nº 5.017, de 2004), resultante na aprovação da Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e a subscrição à Convenção Internacional para a Supressão do Financiamento do Terrorismo (Decreto Nº 5.640, de 2005). E, assim, tais ações alinhavam o Brasil às políticas globais de controle das migrações e de combate ao terrorismo, ao tráfico de drogas e ao crime organizado.

Com isso, o “[...] governo brasileiro começava a enxergar a pauta migratória como um ponto a seu favor no caminho à sua consolidação como *regional power* e ao então sonhado assento definitivo no Conselho de Segurança das Nações Unidas” (Uebel; Ranincheski, 2020, p. 97).

No Governo Rousseff (2011-2016), um novo Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil (Portaria Nº 2.162, de 2013), que tinha como referência as políticas migratórias da Argentina e do Uruguai, consideradas exemplares. “A administração Rousseff se caracterizou como aquele governo que mais perto chegou da criação e da efetivação de uma Política Migratória Nacional” (Uebel; Ranincheski, 2020, p. 99).

Vale destacar que houve rupturas de um governo para outro, entre o período de 2012 a 2014, com a criação do visto humanitário para sírios, haitianos e oeste-africanos e o programa de imigração subsidiada do Programa Mais Médicos⁶. Inclusive, no final do governo Rousseff, houve a crise migratória venezuelana (Uebel;

⁶ Foi criado em 2013 pelo Governo Federal brasileiro, tendo como um dos objetivos suprir a carência desses profissionais nos municípios do interior e nas periferias das grandes cidades do Brasil.

Ranincheski, 2020).

Durante o seu tempo de governança, Dilma construiu um discurso de “prosperidade brasileira”, que se assemelhava muito com o “*brazilian dream*” ou com o “Eldorado brasileiro”. Entretanto, as questões migratórias a partir do segundo semestre de 2015 foram escanteadas. Isso se deu devido ao processo de *impeachment* protocolado contra a presidente.

Vale mencionar que no momento havia uma preocupação mais específica com o acolhimento dos migrantes haitianos, oeste-africanos, sírios e cubanos, dado o agravamento social e político no país (Uebel; Ranincheski, 2020).

Para Feldmann-Bianco (2018, p. 29):

As tensões entre direitos humanos e políticas de securitização⁷ também foram constitutivas do processo de formulação e regulamentação da nova lei de migração que deu origem ao Decreto nº 9.199, de 2017 [...] as polarizações entre os que eram a favor e os que eram contra a aprovação da nova lei recrudescentes após a deposição de Dilma Rousseff da presidência da República e das vitórias do Brexit na Inglaterra e de Trump nos EUA [...] à tona, como vimos, a superposição da antiga lógica bipolar de segurança nacional vigente no Estatuto do Estrangeiro com o temor “às novas ameaças”, representadas pela atual equação entre migração indocumentada, tráfico de drogas, terrorismo, acrescida do “perigo” da “islamização” do Brasil”.

Durante o governo Temer (2016-2018), percebeu-se a guinada à direita. Marcado pela miscelânea do tradicional autoritarismo das elites brasileiras, antigas noções de segurança nacional e o constante temor das novas ameaças, seu mandato ampliou a inserção do Brasil no combate global ao tráfico de drogas, tráfico de seres humanos e terrorismo como também no regime global de controle das migrações (Feldman-Bianco, 2018).

O governo Bolsonaro (2018-2022), período em que ocorrem a terceira e a quarta ondas da migração venezuelana com caráter dirigido, favoreceu de maneira drástica o avanço de um capitalismo altamente destrutivo, desembocando em crises e/ou desmontes ambientais, científicos, educacionais e tecnológicos, assim como nas instituições democráticas e nos direitos humanos.

Como representação de seu alinhamento à política global que se encaminhava à direita, o governo Bolsonaro desassociou o Brasil do Pacto Global

⁷ Corresponde a uma perspectiva de segurança nacional de proteção de fronteiras.

pela Migração Ordenada, Segura e Regular⁸. Essa saída representou a suspensão de direitos humanos de política de imigração, favorecendo a crescente securitização e criminalização de migrantes. Em 2023, já no terceiro governo Lula, em um anúncio feito pelo Ministério das Relações Exteriores, anunciou-se que o Brasil regressara ao Pacto Global pela Migração Segura, Ordenada e Regular (Acnur, 2023b).

Bolsonaro manteve a militarização da polícia de migração de Temer, dirigida aos venezuelanos que estavam chegando em Roraima. Vistos como refugiados políticos da Venezuela pelo governo brasileiro e pelo Acnur, eles tinham a possibilidade de recorrer à condição de refugiados ou à busca por residência provisória, mas não ao visto humanitário, como assegura a Lei de Migração (Feldman-Bianco, 2018) e a própria ideologia marcada pelo humanitarismo.

2.2 AS ESPECIFICIDADES DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL

Até chegarmos propriamente à realidade venezuelana em solo brasileiro, é essencial destacar o panorama global em que o país está inserido. Dessa forma, o debate geopolítico na gestão de territórios e na crise da mobilidade humana no século XXI é preponderante para não particularizar o fenômeno a ponto de desassociá-lo das totalidades em processo.

Os fatores que desencadearam a crise generalizada na Venezuela e o alto número de migrantes e refugiados são resultantes de ações que correspondem às dinâmicas interna e externa. Isso nos remete aos grandes conflitos de interesse, especialmente à narrativa da crise. Em vista disso, no cerne deste debate, há uma grande complexidade, justamente por causa da rivalidade ideológica entre o império e o anti-império. Nesse caso, entre Estados Unidos e Venezuela.

Para veículos de imprensa, como a BBC News (Corazza; Mesquita, 2018), existem elementos importantes para compreender os fatores que provocaram a crise:

- 1) Crise do petróleo; 2) Dependência das importações, controle cambial e sanções;
- 3) Hiperinflação; 4) Crise política; 5) Poder militar e controle da imprensa.

É notório que todo o desarranjo político-social se deu por meio desses fatores supramencionados, contudo todo esse desenrolar parte da lógica de captação de

⁸ Trata-se de um documento abrangente para melhor gerenciar a migração internacional. Tem o objetivo de fortalecer os direitos dos migrantes. Foi aprovado pelos Estados-membros da ONU com o apoio da Assembleia Geral, em 2017. Não é vinculativo e fundamenta-se em valores de soberania do Estado, compartilhamento de responsabilidade e não discriminação de direitos humanos (ONU, 2018).

recursos ou expropriação, categoria que nos permite ler a realidade a partir dos fatos registrados.

Marx utiliza pela primeira vez esse raciocínio para evidenciar o processo de separação entre produtores e seus meios de produção, na então acumulação primitiva, ponto de partida do modo de produção capitalista (Marx, 1984). Em suas palavras:

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (Marx 2013, p. 786).

De acordo com Foster (2005), para Marx, existe uma interação metabólica entre o ser humano e a natureza que será rompida pelo capitalismo. A propriedade privada, por exemplo, por meio da divisão do trabalho, separa o camponês da terra, de uma relação íntima e particular com ela, provocando uma “falha metabólica” irremediável no modo capitalista. Essa relação com a natureza visa lucro, assim, no capitalismo, o ser humano se aliena da natureza.

É justamente esse processo de alienação que tem suscitado a dinâmica da expropriação capitalista através da invasão de territórios, levando populações a deslocar-se forçadamente, como ocorreu com os indígenas warao, antes mesmo da crise humanitária na Venezuela.

Os Estados Unidos, com seus ideais imperialistas, possuem há anos um grande interesse na Venezuela, principalmente devido às reservas de petróleo, gás natural, ouro, urânio, bauxita e ferro, entre outros minerais economicamente relevantes (Barbosa, 2019).

Localizada na América do Sul, a Venezuela possui uma economia dependente do setor primário, com ênfase na exploração mineral, em especial petróleo e gás natural. Os Estados Unidos, por sua vez, situados na América do Norte, têm o petróleo como principal fonte de energia, principalmente no setor de transportes (Vitto, 2019). Por não dispor em grande escala do recurso, o petróleo tornou-se tema de sua agenda política internacional, uma vez que o país dependeu de importações do recurso de diversas localidades.

Sem o objetivo de tecer longas considerações sobre a geopolítica do petróleo entre os países, interessa-nos apenas a contextualização do debate acerca da crise

que reverberou em um contingente expressivo de venezuelanos em território brasileiro. Por isso, não é de nosso interesse abordar as minúcias dos tensionamentos entre a política nacionalista e a política estadunidense desde seus primórdios.

Desde 2014, no governo de Nicolás Maduro, os preços do petróleo caíram gradualmente. Isso aconteceu com base em algumas razões, como, por exemplo, a recusa da Arábia Saudita e de outros países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) de diminuir a produção com o intuito de baixar os preços (Rotermel *et al.*, 2019). A Venezuela é membro da Opep, organização cujo objetivo é garantir para seus integrantes um certo controle no preço dos barris de petróleo, visando a uma melhor competitividade e estabilidade no mercado.

Além disso, houve uma demanda menor que o esperado em relação à Ásia e à Europa, bem como o aumento da produção de xisto pelos estadunidenses, que buscavam produzir petróleo de xisto e, assim, gerar uma alternativa às importações oriundas da Venezuela (Rotermel *et al.*, 2019).

Diante disso, o país dependente de importações, com denúncias de corrupção em estatais, sofreu com o desabastecimento de itens básicos. A Venezuela passou a adquirir dívidas públicas, e, como estratégia de governo, buscou imprimir mais dinheiro para cobrir os desfalques ocasionados pela dependência do petróleo. No entanto, parece que não foi uma boa saída, dado que contribuiu para a hiperinflação (Rotermel *et al.*, 2019).

Sobre esse fato, o Instituto de Estudos Latino-Americanos (Iela, 2018) destaca:

Em 2015 começou então mais um capítulo criminoso dos EUA contra o povo venezuelano: a chamada guerra econômica. Com a ajuda de boa parte do empresariado nacional, os Estados Unidos provocaram o desabastecimento do país [...].

Segundo uma análise realizada pelo Centro Estratégico Latino-Americano de Geopolítica (Celag, 2019):

[...] A queda abrupta das importações, que tinham valores em torno de 60 mil milhões de dólares anuais entre 2011 e 2013, despencou para valores estimados em 12 mil milhões em 2017. Foi assim que se configurou o cenário de “crise humanitária” que serve o intervencionista norte-americano. Nos últimos anos, a economia

venezuelana tem coexistido com vários bloqueios e sanções que dificultaram a evolução econômica do país. A situação internacional adversa, impulsionada pela queda dos preços do petróleo, foi agravada pelo impacto pró-cíclico do boicote internacional.

Além dos aspectos concernentes à dinâmica externa, vale destacar as questões domésticas que culminaram também na crise venezuelana. Ainda na época do governo Hugo Chávez (1999-2013), houve um “aparelhamento do Supremo Tribunal do país, ao majorar o número de juízes de 20 para 32 membros, sendo que essa majoração era de magistrados adeptos ao chavismo” (Mendes; Silva; Senhoras, 2022, p. 128). Além disso, houve uma política assistencialista sem planejamento a longo prazo, denúncias de corrupção e enriquecimento ilícito entre civis e militares (Mendes; Silva; Senhoras, 2022).

Por essa razão, não podemos desconsiderar que o desenrolar da crise parte de uma grande complexidade, que remonta ao governo de Hugo Chávez e às tensões entre a Venezuela e os Estados Unidos. Para exemplificar o assunto, o Observatório das Crises Internacionais (OCI, 2021) afirma:

Quando Hugo Chávez, militar e anti-imperialista, assumiu a presidência em 1998, propôs uma política de estatização de empresas e focou em programas sociais, gerando déficits no setor industrial e uma necessidade de importação de muitos produtos. Quando Nicolás Maduro assumiu logo após sua morte, Chávez já havia implementado um legado de repressões e ações autoritárias à imprensa, além de começar a sofrer com a alta produção de petróleo por outros países produtores e uma recente autonomia dos EUA na produção da *commodity*.

Assim, na tentativa de trazer uma melhor compreensão sobre o assunto, desenvolvemos o Quadro 2, tendo como base os últimos acontecimentos que afetaram a Venezuela direta e indiretamente. O citado quadro apresenta informações de 2013, ano da morte de Hugo Chávez, até 2019, com a crise humanitária agravada.

Quadro 2 – Acontecimentos marcantes para compreender a crise humanitária na Venezuela

ANO	ACONTECIMENTOS MARCANTES
2013	- Vitória de Nicolás Maduro com 50,62% de votos, contra seu opositor Henrique Capriles.
2014	- Oposição a Maduro, liderada por Leopoldo López. - O preço do petróleo caiu mais da metade. Compunha 96% da renda do país. Houve um agravamento da escassez de alimentos e remédios.
2015	- O prefeito de Caracas, Antonio Ledezma, é acusado de conspirar contra o governo, tendo sua prisão decretada. - O Estados Unidos aplicam suas primeiras sanções alegando violação dos direitos humanos por parte da Venezuela. - A coalizão de oposição Mesa da Unidade Democrática (MUD) derrota o chavismo, tornando-se maioria no Parlamento.
2016	- O poder legislativo tem suas decisões anuladas pelo Supremo Tribunal de Justiça (TSJ). - A oposição tentou tirar Maduro da presidência.
2017	- O TSJ atribui a si os poderes do Parlamento. - Uma onda de protestos invade o país. - Eleição de uma Assembleia constituinte (não foi aprovada por muitos países). - A União Europeia congela os bens financeiros de 55 indivíduos, incluindo oficiais de governo. - Os Estados Unidos promovem amplas sanções ao governo venezuelano, agravando a crise humanitária. - A Rússia, aliada da Venezuela, tenta barrar qualquer ação dos EUA contra o país diante das estratégias internacionais. - Os países latino-americanos ativaram o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca, considerando o governo venezuelano uma ameaça regional, apesar de ações nunca terem se concretizado.
2018	- Eleições: Maduro é proclamado candidato do partido no poder. Ele venceu em meio a forte oposição, com 67,7% dos votos válidos. - O Tribunal Penal Internacional (TPI) anunciou um exame preliminar da situação venezuelana, a partir da análise dos prováveis crimes cometidos em 2017. - Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Paraguai e Peru requisitaram uma investigação formal sobre possíveis crimes contra a humanidade ao promotor-chefe do TPI.
2019	- Juan Guaidó se declara presidente interino da Venezuela. - A situação da Venezuela se agrava consideravelmente. - O Conselho de Direitos Humanos da ONU adotou uma resolução estabelecendo a Missão Internacional Independente de Apuração de Fatos (FFM, sigla em inglês), que foi renovada por dois anos em 6 de outubro de 2020.

Fonte: Elaboração própria a partir de Cronologia [...] (2019) e OCI (2021).

Por fim, não é de se surpreender que, na geopolítica mundial, a Venezuela seja alvo de tantas ações imperialistas. Para o Brasil de Fato (Nove [...], 2019), existem ao menos nove razões que fazem os Estados Unidos se opor ao país: 1) Recursos naturais; 2) A presença da Rússia e da China; 3) Fracassos no Oriente Médio e retorno à América; 4) Acabar com o projeto de integração econômica do

Mercosul; 5) Desmantelar a Petrocaribe; 6) Enfraquecer o Tratado de Comércio dos Povos (TCP-Alba); 7) Evitar mais golpes ao petrodólar; 8) A necessidade de Trump de ter sua própria guerra; 9) A pressão do *lobby* pró-Israel na América Latina contra a presença do Irã.

Logo, não resta dúvidas de que a postura venezuelana em ser anti-imperialista custou e ainda custa sua inserção internacional no mercado, assim como seus recursos, incluindo os recursos humanos que se veem na necessidade de migrar mediante o caos instalado na sociedade. Todavia, as relações têm se estreitado com a China e a Rússia, agudizando o tensionamento entre os Estados Unidos e a Venezuela.

No que tange propriamente às questões domésticas, principalmente no atual governo de Maduro, entidades não governamentais denunciam amplamente a violação de direitos humanos sofrida pelos opositores do governo, as comunidades indígenas, os jornalistas etc.

Segundo o Relatório Mundial 2023: Venezuela, da *Human Rights Watch* (2023), o êxodo venezuelano com cerca de 7,1 milhões de pessoas representa uma das maiores crises migratórias da história no mundo. Em 2022, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), presente na Venezuela, perdeu o acesso aos centros de detenção onde estão os presos políticos. Além disso, “o Ministério Público registrou 235 denúncias de violações de direitos humanos envolvendo privação de liberdade, de maio de 2021 a abril de 2022, incluindo 20 acusações relacionadas a terrorismo”.

Somando-se a isso, foi demonstra-se no relatório como o Estado venezuelano está associado à expropriação e ao deslocamento forçado contra parte das populações indígenas locais⁹, especialmente por causa do incentivo à mineração, como retrata a citação a seguir:

As autoridades aparentemente não consultaram moradores antes de criar uma zona especial de mineração em 2016, abrangendo 14 territórios indígenas. A mineração é um dos principais vetores do desmatamento e da poluição da água, contribuindo para doenças como a malária. O SOS Orinoco e o jornal Correo del Caroní informaram que pessoas de comunidades indígenas próximas às minas estão sofrendo uma intoxicação severa pelo mercúrio usado para separar o ouro das impurezas. Alguns foram deslocados à força.

⁹ Esse fato está relacionado à expulsão da população warao na região nordeste da Venezuela, fato que será detalhado adiante.

(Human Rights Watch, 2023).

Por fim, percebe-se que o debate que envolve a crise generalizada e o crescente número de deslocados da Venezuela apresenta uma grande complexidade. Sendo assim, é preciso com urgência considerar as nuances presentes no meio capitalista de produção e reprodução numa perspectiva global, assim como as respectivas ações internas do Estado venezuelano.

Diante disso, a fim de apreender as especificações do caso venezuelano em solo brasileiro, é fundamental voltar à categoria migração dirigida. Isto é, uma política de Estado que foi orientada pelo governo brasileiro e os organismos internacionais (Salles; Paiva; Bastos, 2013), por meio de mão de obra qualificada (Baeninger *et al.*, 2022).

Ao nosso ver, o caráter dirigido na gestão do território teve suas bases muito bem estruturadas sob o ideal de nação. Portanto, entender como o Estado-Nação se coloca em meio à gestão do território é essencial, pois a presença do Estado brasileiro se fortaleceu na fronteira, com a Operação Acolhida (retratada logo mais), e fora dela, com a política interna de redistribuição das migrações venezuelanas (Baeninger *et al.*, 2022).

A migração venezuelana para o Brasil apresenta singularidades e, com isso, destacam-se as ondas que correspondem a esse fluxo. O deslocamento do grupo é anterior à pandemia de covid-19, ocorrendo mais precisamente em 2014, ano da primeira onda marcada pela migração transnacional, na qual médicos, professores e engenheiros vinham ao Brasil, em especial para o Sul e Sudeste. A segunda onda aconteceu no ano de 2016, já com a crise da Venezuela. As pessoas, em sua maioria, passaram a vir para o Brasil a fim de se distanciar da crise no país. Já a terceira onda ocorreu em 2018 e correspondeu ao período marcado pela Operação Acolhida (OA), a interiorização e as decisões do Comitê Nacional para Refugiados (Conare) no reconhecimento do *status* de refugiado dos venezuelanos (Baeninger *et al.*, 2011).

Além dessas ondas migratórias destacadas, os autores avaliam que, durante e logo após o período pandêmico, vivemos a quarta onda de migração venezuelana no Brasil.

[...] a quarta onda se aproxima em meio à pandemia, com perigosas travessias “por trochas” nas fronteiras, com a entrada de imigrantes que estavam no Peru e em países vizinhos, com imigrantes indocumentados, com o acirramento das tensões sociais nos espaços de imigrantes venezuelanos em Roraima e demais regiões do país (Baeninger *et al.*, 2011, p. 14).

A Operação Acolhida teve como intuito a diminuição da quantidade de pessoas nas duas principais cidades do estado de Roraima, Pacaraima e Boa Vista. Com o engajamento do Governo Federal e o apoio do Acnur e de outras agências da Organização das Nações Unidas (ONU), a operação tem apresentado três eixos programáticos: ordenamento de fronteiras, acolhimento e interiorização.

Em julho de 2018, as estatísticas oficiais apontavam que havia cerca de 48 mil venezuelanos migrantes e refugiados vivendo no Brasil (Agência Brasil, 2018). Em setembro do mesmo ano, os registros da Polícia Federal¹⁰ apontaram um aumento substantivo desse contingente: 88.965 venezuelanos, 65.621 dos quais haviam solicitado refúgio e 23.444 tinham protocolado pedidos de residência temporária (Baeninger; Silva, 2018). Estima-se que, em 2018, segundo os autores, entre 400 e 500 venezuelanos cruzaram diariamente a fronteira rumo à Venezuela. Os dados de outubro de 2018 indicam que 48% desse contingente apresentado permaneceram em solo brasileiro, 23% voltaram para o país de origem por via terrestre e 29% seguiram para outros países.

A terceira onda é marcada pela concessão de vistos de refúgio para a migração venezuelana ao Brasil. De janeiro de 2018 a março de 2020, foram reconhecidos apenas 187 refugiados da Venezuela, logo após a promulgação da Nova Lei de Migração, em novembro de 2017. Porém, apenas em 2019, o Comitê Nacional de Refugiados aprovou a regularização de solicitantes de refúgio para os venezuelanos, com base na Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997, a Lei do Refúgio (Brasil, 1997; Baeninger *et al.*, 2011).

De 2018 até 2022, um total de 91.084 venezuelanos foram interiorizados por meio da Operação Acolhida em solo brasileiro – Painel de Interiorização (Brasil 2023), isto é, entre a terceira e a quarta ondas dessa migração no país. Segundo a Agência Brasil (2018), o governo federal, na época do presidente Michel Temer, investiu R\$ 190 milhões em créditos do Ministério da Defesa, em ações de abrigo,

¹⁰ Os dados foram anunciados com base em entrevista via *e-mail*.

saúde e educação para os migrantes venezuelanos por meio da Operação Acolhida (OA).

De acordo com Silva; Cavalcanti; Oliveira; Macedo (2020) no relatório Refúgio em Números (5ª edição), o Brasil apresentava um total de 53.713 venezuelanos em número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Porém, nos relatórios subsequentes (2020 até 2022), percebe-se a apresentação de seções: menor que 15 anos, 15 a 24 anos, 25 a 39 anos, 40 a 49 anos, 50 a 59 anos, e 60 anos ou mais.

Os relatórios Refúgio em Números (6ª, 7ª, 8ª edição) revelam que de 2019 a 2022 a população venezuelana no Brasil como um todo apresentou oscilações. Em 2019, como já fora mencionado pelo relatório Refúgio em Números (5ª edição), havia 53.713 venezuelanos no país; em 2020, percebe-se uma queda drástica, um total de 17.385 venezuelanos; em seguida, 2021 apresenta um aumento, com 22.856 venezuelanos; e por fim, em 2022, houve um aumento ainda mais significativo, chegando ao total de 33.753 venezuelanos no Brasil (Silva; Cavalcanti; Oliveira; Macedo 2020; Silva; Cavalcanti; Oliveira; Costa; Macedo 2021; Silva; Cavalcanti; Oliveira; Silva 2022; Silva; Cavalcanti; Silva; Tonhati; Costa 2023).

Dados do Governo Federal (2022) contrastam com os do Painel da interiorização (2022), ambos provenientes do âmbito federal e referentes à interiorização dos venezuelanos (2018-2022). Na página Governo Federal (2022), destaca-se que a Operação Acolhida concluiu seus objetivos em 2021, com 66.257 venezuelanos interiorizados. Já no Painel da interiorização (2022), afirma-se que, no mesmo período, 91.084 venezuelanos haviam sido interiorizados.

Vasconcelos e Machado (2021) destacam que a Operação Acolhida não corresponde a um caráter meramente humanitário, pois se trata de um elemento concernente à lógica operacional do Estado, nas esferas nacional e internacional, promovendo a securitização e criminalização da migração. Além disso, a própria legislação traz como cerne a securitização em si.

Na análise feita por eles, vemos, sobretudo, como a contradição impera no sistema capitalista. O mesmo Estado que recebe esses migrantes sob a bandeira da segurança nas fronteiras, prontifica-se a contemplar o viés humanitário.

Esse imaginário de um Brasil receptivo funciona como holofote que lança luzes para um palco improvisado e ofusca a visão dos

bastidores. Por um lado, o Estado brasileiro vem demonstrando maior abertura à regularização e permanência de venezuelanos/as no país, se comparado com outros países da América do Sul. Por outro lado, esta receptividade camufla, sob o manto do humanitarismo, a reprodução de uma tendência global de controlar a mobilidade humana por meio do recrudescimento de medidas securitárias e restritivas. (Vasconcelos; Machado, 2021, p. 120 grifo nosso).

É importante destacar que o fluxo migratório venezuelano, apesar de ser visto como migração forçada, precisa ser observado, concomitantemente, com o cenário de migração Sul-Sul, como destacam Silva e Baeninger (2021), ou seja, considerando a rota de consolidação dos periféricos do capital.

Os países do norte global possuem tamanha influência a ponto de impedir a chegada de migrantes em seus territórios. Foi dessa forma que o Brasil se tornou um dos países-tampões no sul global, objetivando isolar e filtrar as “pessoas estrangeiras”, apoiando-se no princípio de afastamento dos indesejáveis (Agier, 2006 *apud* Silva; Baeninger, 2021).

Dessa maneira:

A opção brasileira no “controle e os cuidados: o princípio do *care, cure and control*” (Agier, 2006 p. 198) foi estabelecer a migração interna dessa imigração venezuelana após o ingresso desses migrantes em território brasileiro. Trata-se também de ação como parte da atenção aos interesses desses financiadores pela permanência dos venezuelanos longe de seus países do Norte Global, numa dinâmica na qual não é permitido ultrapassar a característica Sul-Sul dessas mobilidades, cujas instituições são sempre “premiadas” pelas boas práticas realizadas no sul-tampão (Silva; Baeninger, 2021, p. 130).

Essa lógica, entre o capitalismo em sua fase atual e a constituição de um regime global de controle das migrações internacionais, interligadas ao humanitarismo e à securitização, é difundida, negociada e redefinida a partir de cenários e processos históricos específicos.

Feldman-Bianco (2018) faz uma análise e uma constatação a respeito das crises ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 na América Latina, assim como a grande recessão de 2008-2009 na Europa e nos Estados Unidos, reconhecendo que expressam formas de lidar com problemas crônicos de superacumulação de capital. E, diante disso, afetam a vida das pessoas ocasionando migrações.

Nesse contexto de recessão europeia e norte-americana, de migrações inter-

regionais, percebemos o aumento das migrações transcontinentais entre países semiperiféricos ou periféricos sul-sul.

Na quarta onda migratória, de 2020 até 2022, último ano de demarcação da nossa pesquisa, constatou-se que

No caso brasileiro, fez-se uso [...] de argumentos vinculados à saúde pública para o combate ao Coronavírus, como o justificador do fechamento da fronteira e o impedimento de ingresso no território brasileiro. Em 2019, contudo, o país reconheceu a grave e generalizada violação de direitos humanos na Venezuela e, mesmo assim, o Brasil impediu essas pessoas de terem acesso a território seguro (Silva; Baeninger, 2021, p. 129).

Para Figueira e Figueiredo (2020), a pandemia afetou os três eixos da Operação Acolhida, tornando-se crises associadas uma à outra. O eixo de ordenamento de fronteira, especificamente, foi o mais atingido, a começar por Pacaraima. Além disso, o segundo eixo, abrigamento (acolhimento), teve que passar por adaptações. Foram propostos para os 13 abrigos da operação medidas baseadas no Plano Emergencial de Contingenciamento para a covid-19. O terceiro eixo, interiorização, apresentou algumas de suas modalidades comprometidas, desde a interiorização de um abrigo para outro, como também, a interiorização por vagas de emprego.

Com o contexto da pandemia agravado, a partir de março de 2020, o poder legislativo nacional publicou uma série de portarias, a fim de restringir de maneira excepcional e temporária a entrada de estrangeiros no Brasil. Somente em 23 de junho de 2021 foi que o país abriu as portas para as pessoas oriundas da Venezuela (Camargo, 2021). Ou seja, um ano e três meses de fronteiras fechadas para impedir o avanço do vírus em terras brasileiras e a chegada de possíveis “coronamigrantes”.

Veras (2023), ao analisar as normativas dirigidas à contenção das fronteiras em tempos de pandemia, em especial a Portaria Interministerial Nº 652/2021, trouxe constatações acerca de como o Estado brasileiro via a pessoa migrante. A portaria acima citada trata-se de uma das mais de 30 que determinam restrições à entrada no Brasil, comumente chamadas de “fechamento de fronteiras”, emitidas durante o período da pandemia de covid-19. A autora conclui afirmando que tal portaria consiste em uma política institucionalizada de caráter xenofóbico e que o Estado

brasileiro usa o discurso de crise migratória para mascarar a precarização dos serviços.

Lombardi (2023), ao investigar sob a ótica da teoria da securitização a migração venezuelana no Brasil, Colômbia, Equador e Peru, constatou que os países passaram por movimentos de securitização após o ápice da crise migratória venezuelana em 2018. Mas foi somente a partir do reconhecimento da Emergência de Saúde Internacional que a securitização ocorreu. Isto é, foi na pandemia quando verificou-se a desproteção aos venezuelanos em cada país, cada um com suas características próprias.

A autora demonstra como a teoria em si não explica em sua totalidade a realidade da migração venezuelana no sul global, sendo necessário trazer a crítica de Balzacq (2019) para compreender as determinações desse fenômeno. Em seus achados de pesquisa, Lombardi (2023, p. 105) percebe que:

A narrativa do cenário internacional promovida pela mídia foi essencial para que as normas excepcionais fossem adotadas e, até mesmo toleradas, proporcionando um verdadeiro cenário de securitização. Diante do caos, a proteção aos direitos (saúde e vida) foi pensada sob a perspectiva nacional.

Logo, o descomprometimento com os direitos da pessoa migrante, associado à xenofobia e à securitização, corresponde a uma extensão da política migratória de cada país em específico, sendo extensivamente endossado pela mídia local, como foi o caso dos venezuelanos na fronteira com Pacaraima.

Sendo assim, cabe-nos concordar com a verificação de Furquim (2023), uma vez que, de fato, a pandemia alargou drasticamente esses discursos para com a migração venezuelana no Brasil.

A pandemia afetou todo o ciclo migratório, sendo que os efeitos também impactaram drasticamente os migrantes internacionais, que já estavam inseridos num contexto de extrema desigualdade econômica e social. Portanto, a pandemia do coronavírus ampliou as condições negativas nas quais estavam submetidos os migrantes internacionais, no sentido de constituir, ou de ampliar, os entraves ao ingresso e à movimentação, encontrando no controle social a força estatal da negação de direitos humanos fundamentais, o que intensificou a exclusão e a marginalização (Furquim, 2023, p. 81).

Ademais, em nossa busca em destacar as particularidades da migração

venezuelana no Brasil, torna-se preponderante a aproximação da realidade migratória dos venezuelanos indígenas. Para tal, aborda-se o debate entre as ideias de Castro (2000); Moreira (2018); Acnur (2020; 2021) e Rosa (2020) sobre a etnia warao.

Os indígenas warao são um “[...] grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região do delta do rio Orinoco, são a segunda maior etnia da Venezuela: cerca de 49 mil pessoas” (Acnur, 2020). A respeito de seu modo de vida, a população tem sido percebida como nômade, contudo, esse discurso remete a um determinismo cultural. Os warao são uma população heterogênea marcada por muitas especificidades (Acnur, 2021).

Devido às fortes pressões em seu território, esse povo se viu forçado a deslocar-se de maneira mais intensiva a partir de 1960 (Acnur, 2021). Em decorrência de ações predatórias do capital, a população teve impactos negativos no acesso à água e ao solo. Com isso, foram estabelecidos ciclos migratórios para os centros urbanos.

A história revela que os indígenas viviam até o século XX com base na economia extrativista. Gradativamente, foram abandonando os buritizais e, com isso, a dinâmica em torno deles, passando a serem agricultores. A região, que antes era considerada inóspita, devido às mudanças preconizadas pela população, recebeu, no decorrer dos anos, a atenção do governo venezuelano e de lideranças religiosas a fim de catequizar os warao e “civilizá-los” (Acnur, 2021).

Em decorrência das cheias do Rio Orinoco, os warao deslocavam-se sazonalmente. Entretanto, a partir de 1960, o Delta do Orinoco foi alvo de um projeto desenvolvimentista de autoria do governo venezuelano, a fim de potencializar a capacidade agrícola da região através do represamento do Rio Manamo (Garcia Castro; Heinen, 1999 *apud* Acnur, 2021). Esse fato tinha como objetivo evitar as cheias, mas resultou em uma alteração na dinâmica social e ambiental na região, repercutindo no deslocamento forçado dessa população em direção aos centros urbanos da Venezuela.

Em 1965, houve a construção de um dique-estrada no Rio Manamo, sendo a primeira fase do projeto. A ação teve uma série de consequências ecológicas. Em menos de dois anos após a construção do dique, iniciou-se um processo progressivo de salinização nas áreas próximas aos rios, tornando as águas impróprias para a agricultura. Em 1976, ocorreu uma enchente em virtude da impossibilidade de as

águas do Orinoco desaguarem no Rio Manamo. Tal evento provocou a morte de muitos indígenas na época (Acnur, 2021).

Como consequência desse projeto desenvolvimentista que ceifou a vida desses povos originários, houve também uma grande expulsão territorial por meio de produtores rurais nos territórios ancestrais warao, fazendo deles mão de obra barata. Para fugir da fome, muitos deslocaram-se para cidades vizinhas, e esse deslocamento suscitou o desaparecimento de cerca de 20 comunidades warao (Pocaterra Paz, 2004 *apud* Acnur, 2021).

Anos depois, em 1990, a estatal Petróleos de Venezuela (PDVSA) assinou um acordo operacional com a multinacional British. Como fim, passou a explorar petróleo no município de Pedernales, onde a maioria da população era composta por indígenas warao. Em 1998, as atividades petrolíferas causavam sérios danos ambientais para a região, por meio de manchas de resíduos no solo e na água, além de perda da vegetação (Acnur, 2021).

Esse panorama de expulsão das comunidades warao está associado à expropriação, categoria preconizada por Marx e que foi desenvolvida a partir de suas formulações por outros marxistas, entre os quais destacamos David Harvey (2014) e Virgínia Fontes (2017; 2018).

Para Moraes (2018), o que distingue fortemente as interpretações de David Harvey e Virgínia Fontes é a percepção do marco histórico do capitalismo:

David Harvey compreende que a acumulação por espoliação configura a reprodução expandida do capital, sendo esta reprodução um legado da acumulação primitiva, mas localizada em outro marco histórico e diferente qualitativamente pela base social do capitalismo imperialista e sua política neoliberal. Já a autora Virgínia Fontes, ao tipificar as expropriações a partir do seu momento histórico, aponta que a manutenção da acumulação primitiva na atualidade é estabelecida através da expropriação primária, e que a expropriação secundária avança sobre outras esferas da vida humana com rumos à mercantilização destas, sendo o que a autora chama de “expansão da base social capitalista”. (Moraes, 2018, p. 8).

Com o intuito de fornecer elementos para a reflexão a respeito de como se dão as expropriações na atualidade, Harvey traz o conceito de acumulação por espoliação. Tal conceito dá ênfase às diversas formas contemporâneas de espoliação, sejam elas distintas e geograficamente dispersas, destacando como o ativo expropriado tem mais notoriedade para o capital do que a força de trabalho dos

despossuídos (Sibemberg, 2017). Segundo o Harvey (2014), na obra *Novo Imperialismo*, causa-lhe estranheza qualificar de “primitivo” ou “original” um processo em andamento, por isso, preferiu substituir pelo conceito de “acumulação por espoliação”.

Conforme Spode e Rocha (2018), a acumulação por espoliação a que Harvey se refere acontece de inúmeras formas, como, por exemplo, por intermédio da privatização. Os autores destacam como Harvey apresenta a expulsão de populações camponesas e a formação de proletariados despossuídos de terra, no México e na Índia.

Além disso, Harvey revela como os recursos naturais estão à mercê das privatizações através da lógica capitalista da acumulação. Esses são alguns pontos expostos na obra do geógrafo marxista como formas de acumulação via espoliação.

Em contrapartida à formulação de Harvey (2014), Fontes (2018, p. 2) defende que “[...] os processos de expropriação não estão apenas na pré-história do capitalismo, mas também integram sua expansão, acompanhando a extensão das próprias relações sociais capitalistas e aprofundando-as [...]”. Ao se referir às expropriações contemporâneas, que a autora denomina como secundárias, ela reforça que continuam a assumir o mesmo padrão das expropriações situadas na obra marxiana como fator indissociável do processo de acumulação primitiva (Fontes, 2018).

Para a historiadora marxista, há uma contínua exacerbação do processo de expropriação na atualidade, no qual o mercado mostra-se como uma das principais faces do capital para garantir a manutenção dessa ordem.

O mercado esconde as relações sociais que o sustentam: capitalismo é extração de valor dos trabalhadores e, para tanto, é preciso sempre mais trabalhadores, produzidos por **processos permanentes de expropriação**. Trata-se da produção incessante de seres sociais necessitados o suficiente para vender a força de trabalho. O capitalismo é a introdução do mercado no âmago do ser social, quando a própria força de trabalho se converte em mercadoria — mas essa imposição não é abstrata, ela resulta de uma relação social concreta, **a expropriação** (Fontes, 2017, p. 412, grifo nosso).

Aliado a esse movimento do capital em larga escala, através do qual a necessidade abastarda de valorização do valor faz com que tudo se torne mercadoria, seja a natureza, a força do trabalho ou até mesmo aqueles

considerados supérfluos, o sistema em si perturba mais e mais processos ecológicos para manutenção de sua ordem e desencadeia em crises, incluindo a da reprodução social. Isso remete aos conglomerados de crises provocadas pelo sistema, dado que, quanto mais capitalismo, maiores são as chances de barbarização e banalização da vida, assim como de desastres ecológicos e radicalização da desigualdade (Behring, 2016).

Em sua tese de doutorado, que tem como título *A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA*, Rosa (2020) se propôs a entender a dinâmica da mobilidade warao no Brasil, evidenciando as experiências nas cidades de Pacaraima e Boa Vista, incluindo os modos de gestão dessa população em trânsito. Ela destaca que a população em si não pode ser vista como nômade, uma vez que existem muitos elementos que ocasionaram o fluxo.

De acordo com Rosa e Quintero (2020), a população warao é descrita pela literatura histórica, antropológica e arqueológica como um grupo que apresenta características sedentárias, em virtude das diversas intervenções estatais e privadas no seu território originário. Como consequência de um processo de expropriação, essa população iniciou um conjunto de ciclos migratórios para os centros urbanos, primeiramente nos entornos do Delta do Orinoco e posteriormente para a capital da Venezuela, Caracas.

Castro (2000), com base em entrevistas realizadas nos municípios de Tucupita, Barrancas, La Horqueta e Caracas, no período de 1997 a 1999, além de considerar informações reunidas através da imprensa nacional venezuelana desde a década de 1970, constatou que, a partir de 1966, houve um êxodo crescente da população warao em direção aos centros urbanos.

Com isso, ele destaca alguns fatores que foram preponderantes para isso:

- 1) Deterioração das condições naturais de subsistência; 2) Invasão progressiva de terras úteis por fazendeiros e pecuaristas crioulos; 3) A crescente atratividade dos centros populacionais devido às oportunidades de encontrar recursos de trabalho, alimentação e saúde; 4) Pressão ideológica, civil e religiosa, para impor aos warao o modelo cultural crioulo moderno (Castro, 2000, p. 81, tradução nossa).

Com uma perspectiva marcada por historicidade lançando contribuições sobre

o deslocamento forçado dos warao a começar no próprio país de origem, Castro (2000) fez um prognóstico que corresponde à realidade atual. Segundo ele, a partir dos anos 2000, haveria uma saturação nos centros urbanos venezuelanos – locais para onde o grupo se deslocava. Este fato é significativo, pois Castro (2000) percebeu que a dinâmica da expropriação para com essa população a faria migrar para lugares ainda mais distantes.

Para ele:

[...] [os] centros urbanos da periferia do delta tornaram-se centros de emigração de indígenas para centros urbanos mais distantes, chegando hoje até Caracas, Valência e até Maracaibo. Isso se deve ao fato de que sua capacidade de absorção está saturada há algum tempo, portanto, os grupos que são recentemente deslocados pelas pressões da cultura crioula moderna, e que são principalmente da região do Delta Central, devem emigrar para distâncias cada vez maiores em busca da satisfação de suas necessidades (Castro, 2000).

A migração warao para o Brasil antecede a terceira e quarta ondas como já foi mencionado. Antes da grave e generalizada violação de direitos humanos provocada pelo Estado venezuelano, eles migravam para o Brasil numa espécie de migração pendular, ou seja, saíam da Venezuela para vender artesanatos no Brasil, mas, em seguida, voltavam ao ponto de origem (Moreira, 2018).

Entretanto, no ano de 2014, os primeiros warao que cruzaram a fronteira com o Brasil aparentemente com o intuito de permanecer foram deportados pela Polícia Federal de Boa Vista. Foi então que, após 2016, por causa da conjuntura política, econômica e social da Venezuela, um novo ciclo migratório se estabeleceu (Rosa; Quintero, 2020). Em 2016, essa lógica passou a ser combatida, pelo menos com mais aversão à deportação, pois o Brasil é signatário de documentos que advogam contra tal prática (Moreira, 2018).

Moreira (2018) aborda como o Estado brasileiro de 2014 a 2018 tem tratado as populações indígenas vindas da Venezuela. Para o Estado, eles são vistos como estrangeiros e não como indígenas migrantes, fato que revela o racismo institucional que permeia a ideologia de nação. Isso se deu a partir do tratamento dispensado a essa população, a saber:

Os Warao, no primeiro momento, tiveram como resposta das autoridades brasileiras, as primeiras expulsões em 2014, mesmo

sem saber ainda quem eram, prevaleceu a nacionalidade venezuelana e o fato de serem indocumentados. Em 2016, quase se repetiu uma expulsão em massa, antes de saberem se estavam na fronteira ou não, os colocaram na posição de “estrangeiro” [...] Quando a lei de migração revelou em seus vetos uma preocupação com a circulação de indígenas na fronteira, deixou claro o quanto o Estado olhou para as fronteiras na ótica da securitização (Moreira, 2018, p. 64-65).

Vale salientar que a noção de estrangeiro é similar à noção de estranhamento do outro, do que está à parte. Embora em 2017 tenha sido aprovada a nova lei da migração, deixando de lado a ideia de estrangeiro (Estatuto do Estrangeiro), essa noção de antipatia, repulsão, em sua aplicabilidade social, ainda é latente na experiência brasileira.

O racismo institucional tem sido funcional para conter esses fluxos ao Brasil, revelando o papel do Estado em construir os desejáveis e os indesejáveis. Com isso, podemos perceber como se deu, no decorrer desses anos, a vinda dos indígenas warao.

Ao passo que eles são deportados em 2014, no mesmo ano é criada a 1ª Conferência Nacional de Migração e Refúgio (Comigrar). Isto é, o Estado brasileiro de maneira contraditória age na aparência dos direitos humanos, mas na essência tende à construção de bases para fortalecer a ideia da necessidade de garantir a segurança nacional. Embora haja normativas assinadas nas quais o país se compromete com a pessoa migrante, incluindo indígenas e crianças, ainda permeia a contradição entre o que é aparente e quais são as vias de fato.

A contensão da migração em meio a esse contexto rebate nas crianças warao na primeira infância, cujas demandas se apresentam de maneira generalista e específica. Nesse sentido, atentar-se a esse público em condição peculiar de desenvolvimento é estritamente pertinente. O sistema de garantias de direitos precisa considerar a prioridade absoluta frente às políticas públicas, e isso se dá primeiramente a partir do conhecimento do arcabouço legal que versa sobre essas crianças no país.

3 A GARANTIA LEGAL DO ACESSO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância corresponde a fase de 0 a 6 anos de idade e trata-se de um período crucial da vida humana, pois ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, além da aquisição de capacidades fundamentais que permitem o aprimoramento de habilidades futuras.

A presente seção apresenta uma discussão sobre a faixa etária e suas demandas particulares, além de enfatizar o arcabouço legal, as políticas e os planos nacionais para esse público. Por fim, apresentamos como se configura o direito à educação na peculiaridade das crianças venezuelanas indígenas warao no Brasil.

3.1 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O ARCABOUÇO LEGAL

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, estima-se um total de 68,6 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos residentes no país (*apud* Abrinq, 2023). Em 2021, considera-se que o país apresentava um total de 20.642.436 crianças na primeira infância. Os indicadores acompanham o cenário desse grupo no país. São divididos em cinco eixos: saúde; nutrição; segurança e proteção; parentalidade; e educação infantil, além de dados demográficos (Primeira infância primeiro, 2023).

Segundo o Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco (TCE-PE, 2023):

[...] no Brasil e em outros países ao redor do mundo, muitas crianças enfrentam desafios significativos durante a primeira infância, como falta de acesso a cuidados de saúde adequados, nutrição inadequada e falta de acesso a uma educação de qualidade [...] Crianças que recebem uma educação de qualidade durante a primeira infância têm melhor desempenho escolar, são mais bem-sucedidas no trabalho e têm melhor saúde física e mental ao longo da vida.

No país há iniciativas para aprimorar a primeira infância por meio de alguns programas, como, por exemplo, o Programa Criança Feliz. Trata-se de uma ferramenta para promover o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária. Através de visitas domiciliares às famílias participantes do Cadastro Único, as equipes do programa acompanham e orientam o seio familiar a fim de fortalecer os

vínculos familiares e comunitários, além do desenvolvimento infantil (Brasil, 2019).

Há outros programas que visam à integralidade do desenvolvimento infantil nessa faixa etária, como o Primeira Infância Melhor (PIM); Mãe Coruja Pernambucana; São Paulo pela Primeiríssima Infância; e Primeira Infância Primeiro (FMCSV, 2020). Entretanto, como lhe é intrínseco, um programa é datado, ao contrário de planos e políticas que dão tom e corpo à materialidade dos direitos para o público-alvo.

Estudos sobre o impacto de programas sociais voltados à primeira infância, especialmente o desenvolvido pelo economista norte-americano James Heckman, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, apontam que políticas públicas podem trazer resoluções sociais que cercam o público (Brasil, 2023).

A pesquisa de cunho multidisciplinar, tendo os Estados Unidos como contexto, constatou que “cada dólar gasto pelo governo com uma criança na primeira infância trará um retorno de 7 dólares até ela completar 50 anos” (Brasil, 2023). Significa um grande investimento no desenvolvimento humano.

Na realidade latino-mericana, no Brasil, especificamente, percebe-se que há alguns fatores desafiadores quando o assunto é a primeira infância. Todavia, não nos cabe extensivamente numerá-los, apenas destacá-los a partir de um conjunto de temas, com três fontes relevantes:

(1) A heterogeneidade espacial e regional em termos de condições de vida e provisão de serviços; (2) A multidimensionalidade do desenvolvimento infantil, que envolve, além de aspectos cognitivos e educacionais, questões de desenvolvimento físico, nutricional e psicossocial, bem como a interação com fatores ambientais e contextos familiares; (3) A governança horizontalizada e a intersetorialidade necessárias para garantir a construção de uma rede de atores com suficiente capilaridade na provisão de serviços (Iets, 2015).

É essencial, nesta fase de desenvolvimento, prestar atenção à dinâmica local, pois é a partir desse entendimento que serão definidas as ações e projetos que atendam às particularidades das diversas infâncias, incluindo a infância migrante em diferentes contextos.

Marchi e Sarmento (2017) destacam como a normatividade da infância é crucial nos planos teórico e social, a fim de que esses infantes não sejam excluídos da condição da infância. Tal apontamento nos instiga a considerar a diversidade de

infâncias, a fim de fomentar nossa capacidade analítica nos estudos na área.

Na atualidade, alguns desafios nesse campo ainda nos cercam, como a pobreza; a fome, a insegurança alimentar e necessidade de melhoria da nutrição; a promoção da vida e do bem-estar; a educação inclusiva e equitativa de qualidade; a igualdade de gênero e empoderamento das mulheres e meninas; o acesso a água e o saneamento básico adequado; a erradicação do trabalho infantil; e a desigualdade no país, entre outros (Abrinq, 2023).

A primeira infância tornou-se prioridade nas agendas de pesquisa e formulação de políticas públicas por ser uma faixa etária crítica para a aprendizagem. Constatou-se que os países com programas de desenvolvimento infantil (saúde, nutrição, estimulação e educação da criança) alcançaram resultados significativos e duradouros (NCI, 2014).

Segundo o Unicef (2021), na cartilha *Plano Municipal para a Primeira Infância: um passo a passo para a elaboração*, investir nessas crianças é fundamental, pois é uma aplicação com retorno certo, além de ser questão de justiça social. Concomitantemente, considera outras razões como o fato de que o aprendizado começa já na barriga da mãe e a questão da responsabilidade compartilhada, uma vez que cuidar da criança é dever da família, da sociedade e do Estado, afinal, as crianças têm direitos e são prioridade absoluta.

É tão crucial o investimento em políticas públicas e em abordagens teóricas na área, que pesquisas sobre a biologia do estresse constataram como o estresse crônico causado pela pobreza extrema, abuso ou negligência pode debilitar o desenvolvimento cerebral e afetar o sistema corporal de resposta ao estresse, aumentando o risco de doenças crônicas (Shonkoff; Richmond, 2010).

Não existe uma definição unânime sobre o desenvolvimento humano, no entanto, entende-se que é um processo que ocorre durante todo o ciclo da vida, com disposições específicas nos primeiros seis anos. Por isso, da mesma forma que as experiências positivas são importantes para o desenvolvimento pleno da criança, situações de exposição a violência, carência afetiva, abandono ou negligência também apresentam grande impacto no desenvolvimento cerebral da criança, sendo considerados estressores tóxicos (Teixeira *et al.*, 2023).

Diante disso, as crianças em situação de migração e refúgio, a depender do processo de deslocamento, estão diretamente comprometidas, uma vez que tais influências, como as destacadas acima, podem repercutir negativamente no

desenvolvimento delas e na inserção no país hospedeiro.

Segundo o Instituto Humanitas Unisinos (2023), em 2023, morreram 289 crianças migrantes no Mar Mediterrâneo. Estima-se que ao menos 11 meninos e meninas morrem por semana, ao tentar a travessia da África até a Europa. O Projeto da OIM sobre Migrantes Desaparecidos registrou que, em 2022, mais de 50 mil pessoas perderam suas vidas na busca por melhores condições de vida e sobrevivência (OIM, 2022).

De acordo com o Unicef (2023d), em 2023, houve um novo recorde no número de crianças migrantes em deslocamento pela América Latina e Caribe, em decorrência de fatores como violência, instabilidade e mudanças climáticas.

Pelo menos 29 mil crianças fizeram a perigosa travessia de Darien [localizada entre a Colômbia e o Panamá, funciona como um canal de acesso aos Estados Unidos] em 2021. Estima-se que 40 mil crianças fizeram a travessia em 2022 e **mais de 60 mil crianças cruzaram a selva de Darien nos primeiros oito meses de 2023, metade delas com menos de 5 anos de idade, tornando este o ano com maior número de travessias de crianças já registradas.** Enquanto isso, o número de crianças refugiadas e migrantes detidas na fronteira sul dos Estados Unidos também tem aumentado (Unicef, 2023d, grifo nosso).

Isto é, estamos diante de um grande contingente de crianças em situação de desproteção, que enfrentam dificuldades na travessia e até mesmo violência e exploração no processo migratório. E metade delas está na primeira infância.

As crianças são na atualidade a maior população migrante na América Latina e Caribe. No mundo, as crianças representam 13% da população em trânsito, mas, na região, representam 25% das pessoas em movimento (Unicef, 2023d).

Diante do que vislumbramos, percebe-se a urgência e a atualidade do tema. Metade das crianças migrantes e refugiadas da América Latina e Caribe se encontra na primeira infância.

Esse fluxo tende a aumentar, o que reforça a necessidade de uma intervenção política sobre as respostas que os Estados nacionais, especialmente o Brasil, têm dado. É crucial que as políticas, os planos e o ordenamento jurídico garantam os direitos de crianças e adolescentes e se oponham a toda forma de exploração e violência.

Didonet (2023) aponta a trajetória dos direitos da criança no Brasil, revelando os avanços e como a concepção assistencialista, racista e punitivista passou a ser

superada através de legislações que garantem a prioridade absoluta nas políticas públicas para a criança, dado que infantes são sujeitos de direitos.

Vale salientar que toda essa construção se deu a partir de mobilização social, que se opunha à visão adultocêntrica da infância e sem prioridade absoluta para esse contingente da sociedade. Ademais, os estudos acerca do desenvolvimento infantil ganharam mais notoriedade, permitindo análises e reformulações de planos e políticas para a primeira infância.

No Brasil, a faixa etária é norteadada por alguns documentos oficiais, a saber: I) a Constituição Federal (CF) de 1988; II) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Nº 8.069/1990); III) A legislação da Primeira Infância (Lei Nº 13.257/ 2016); IV) o Plano Nacional pela Primeira Infância de 2020.

A fim de compreender as normativas gerais, cabe nos debruçar sobre os documentos do Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Embasamento legal da primeira infância no Brasil

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 (Brasil,1990) (foi alterado pelo Marco Legal Nacional da Primeira Infância - Lei Nº 13.257/2016)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
Marco Legal Nacional da Primeira Infância - Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016)	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância
Plano Nacional pela Primeira Infância (2010-2020; 2020- 2030) Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) 2010-2020; 2020-2030	Documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1990; 2016) e Rede Nacional Primeira Infância (RNPI; 2020).

A Constituição Federal, lei maior no Brasil, em seu artigo 227, determina:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, grifo nosso).

O mesmo teor é preconizado no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, grifo nosso).

Enquanto a Constituição Federal e o ECA destacam um público maior, crianças, adolescentes e jovens, a legislação para a primeira infância aponta os princípios e as diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, isto é, com atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida do desenvolvimento humano.

Logo, os documentos que serão determinantes para as crianças da primeira infância no país, considerando essa especificidade, são a legislação da primeira infância (Lei Nº 13.257/ 2016) e o Plano Nacional pela Primeira Infância de 2020 (em sua versão mais atualizada). Este último, orienta as decisões, os investimentos e as ações protetivas e de promoção aos direitos das crianças da faixa etária.

Na legislação brasileira, assim como nos documentos de ordem técnica que são oficiais, a concepção a respeito da criança evoluiu gradativamente em comparação com anos anteriores. Aqui nos norteamos a partir da Constituição Federal de 1988, apesar de a legislação em suas raízes mais conservadoras remeter ao período do antigo Império no Brasil.

Antes da determinação por força de lei, a mobilização em torno da criança e do adolescente se deteve em três objetivos: 1) Transformar a visão social discriminatória das crianças da classe trabalhadora; 2) Reiterar o direito à igualdade real para todas as crianças; 3) Provocar grande impacto na Assembleia Nacional Constituinte, visando à atenção sobre a criança (Didonet, 2023).

Como resultado dessa coalizão de forças, a CF determinou em suas páginas os direitos desse público, por meio do artigo 227, além de outros direitos específicos em outros artigos. Em 1989, a ONU publica a Convenção sobre os Direitos da Criança, e, posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente é sancionado, revogando o Código de Menores. Com o ECA, é criada a doutrina da proteção integral, segundo a qual crianças e adolescentes são cidadãos e sujeitos

de pleno direitos.

A partir de 2016, a legislação nacional estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, conferindo **prioridade absoluta**, como determina a Lei Maior e o ECA; além de destacar as áreas prioritárias para o desenvolvimento de ações direcionadas; e estipular que todos os entes federados têm o dever de atender em regime de colaboração as demandas dessas crianças (Lei Nº 13.257/2016):

Art. 3º A **prioridade absoluta** em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

Art. 5º Constituem **áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância** a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Artº. 8 O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui **objetivo comum de todos os entes da Federação**, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a **União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios** (Brasil, 2016, grifo nosso).

O Marco Legal Nacional para a Primeira Infância impulsionou alguns avanços, como aponta o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2022): em 2016, houve a extensão do aumento da licença-paternidade a todos os servidores públicos federais; a criação do Programa Criança Feliz; em 2018, a instituição do Seminário Justiça Começa na Infância: a era dos direitos positivos; em 2019, a formulação do Pacto Nacional pela Primeira Infância, do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), e da Inclusão da Primeira Infância no Plano Plurianual Orçamentário (PPA); em 2021, constitui-se a Agenda Transversal e Multissetorial da Primeira Infância. O Quadro 4 sintetiza tais medidas.

Quadro 4 – Avanços a partir do Marco Legal para a Primeira Infância (2016-2021)

ANO	AVANÇO	GARANTIAS
2016	Extensão do aumento da licença-paternidade a todos os servidores públicos federais	Direito a solicitar a prorrogação de mais 15 dias da licença-paternidade, além dos 5 dias já concedidos pela Constituição Federal.
2016	Criação do Criança Feliz	Acompanhamento domiciliar à gestante ou à família; Assegura o acesso aos serviços básicos e o fortalecimento de vínculos.
2018	Seminário Justiça Começa na Infância: a era dos direitos positivos	Baseou-se no artigo 227 e nos novos avanços científicos sobre trabalho em rede para garantia da prioridade absoluta nos primeiros anos de vida.
2019	Pacto Nacional pela Primeira Infância	Assegura a cooperação técnica e operacional entre os vários atores responsáveis pela garantia de direitos das crianças.
2019	Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)	Substituiu o Cadastro Nacional de Adoção e o Cadastro Nacional de Acolhimento de Crianças e Adolescentes.
2019	Inclusão da Primeira Infância no Plano Plurianual Orçamentário (PPA)	A Lei Nº 13.971/2019 (Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023) instituiu a primeira infância como prioridade.
2021	Agenda Transversal e Multissetorial da Primeira Infância	Comitê interministerial responsável pela coordenação de um conjunto de ações que devem ser incluídas no PPA e implementadas por meio de políticas públicas articuladas.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de CNJ (2022).

Por meio dessa legislação específica, percebe-se a ênfase dada à faixa etária, colocando-a como prioridade absoluta, devido à relevância dos primeiros anos de vida. Ou seja, o contexto de amadurecimento sobre o tema fez o Brasil se comprometer com a causa pela força da lei, tornando-se o primeiro país do mundo a promulgar uma legislação específica para as crianças de 0 a 6 anos (CNJ, 2022).

O Brasil tem experimentado avanços na formulação e implementação de políticas e programas intersetoriais, apoiando-se em uma abordagem mais holística, rompendo com a visão fragmentada de atender as necessidades dos sujeitos de forma isolada, além de promover a garantia dos direitos por meio do Estado, em regime de colaboração, no qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios se comprometem com a primeira infância.

No que tange aos últimos avanços após o Marco Legal, destaca-se a Portaria ME Nº 1.410/2022, que regulamenta a forma de apresentação das informações sobre o orçamento e os resultados orçamentário-financeiros e físicos das ações governamentais incluídas na Agenda Transversal e Multissetorial da Primeira Infância, estabelecendo a classificação das despesas em: exclusivas, não exclusivas e difusas (Brasil, 2022).

O Plano Nacional pela Primeira Infância, outro documento que baliza os direitos das crianças de 0 a 6 anos, foi elaborado entre 2009 e 2010, com vigência até o ano de 2022. Entre o segundo semestre de 2019 e primeiro de 2020, o documento foi revisado. Isso se deu primeiramente porque o debate sobre primeira infância tem avançado e ganhado notoriedade; ademais, o Estado Brasileiro se debruçou na formulação de uma normativa legal que versa sobre os direitos da criança na primeira infância, o Marco Legal da Primeira Infância, estabelecido pela Lei Nº 13.257, de março de 2016, anteriormente mencionado e que ainda não existia quando da elaboração do Plano em 2010 (Nascimento; Lima; Mendonça, 2023).

O Plano Nacional pela Primeira Infância de 2010 foi desenvolvido a partir da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam na promoção da primeira infância como item prioritário na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Segundo a RNPI (2020, p. 13), o Plano Nacional pela Primeira Infância de 2010:

[...] foi construído num processo de ampla participação social e política, à luz da diretriz constitucional expressa § 7º do art. 227 – de “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” –, em três etapas: (a) elaboração da versão preliminar pelas instituições que compõem a Rede Nacional Primeira Infância, (b) processo de análise, crítica, ajustes e complementações pela internet, em reuniões e em audiências públicas do qual participaram organizações governamentais e não governamentais, especialistas, técnicos, pesquisadores e trabalhadores “de campo” nos diversos direitos da criança e (c) análise e sugestões do CONANDA, à luz das diretrizes da Conferência Nacional da Criança e do Adolescente para a formulação do Plano Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No ano de 2002 (que contextualiza o decorrer desse processo), durante a 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas, foi aprovado o documento *Um Mundo para as Crianças*. Representantes dos países participantes se comprometeram a trabalhar desde então para construir um mundo mais justo para as crianças. E, com isso, o país firmou um compromisso: “Um Brasil mais justo para suas crianças” (RNPI, 2020, p. 10).

No que diz respeito à autenticidade e confiabilidade do texto, percebem-se argumentações técnicas e uma análise elaborada pelas organizações com ampla experiência na área. O documento se estrutura em: O desafio da mudança; Características do Plano Nacional pela Primeira Infância; Princípios e diretrizes; Ações finalísticas; Ações-meio; Financiamento; Acompanhamento e controle; Avaliação; e Autores. Dentre os eixos abordados, em Ações finalísticas, interessaram-nos os subtemas: Educação infantil; e Atendendo à Diversidade: Crianças negras, Quilombolas e Indígenas (que será tratado no tópico posterior).

Com validade até 2022, uma nova atualização foi proposta em face da Lei Nº 13.257/2016 (como já destacado) e do Relatório da Organização dos Estados Americanos (OEA), de 2017, por meio da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), através do qual se recomendou aos Estados da região a formulação e a implementação de uma Política Nacional para a Infância (RNPI, 2020).

O Plano Nacional pela Primeira Infância de 2020 destaca a ampliação da oferta de serviços de educação, saúde, assistência social, registro civil e sistema de justiça culturalmente adequados às mais diversas infâncias dos povos e

comunidades tradicionais que se encontram nos espaços urbanos ou em processo de migração (RNPI, 2020). No anterior, não se apresentavam direcionamentos à primeira infância migrante, ao passo que neste sim.

No Brasil, o órgão responsável por deliberar e controlar a política de atendimentos dos direitos do público infantojuvenil é o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), cujas resoluções costumam influenciar os conselhos estaduais, distrital e municipais dos direitos da criança e do adolescente e os conselhos tutelares.

O plano revisado de 2020 é estruturado com base em uma análise ainda mais abrangente do perfil das crianças na primeira infância. Em um ano extremamente difícil, marcado pela pandemia, retração de direitos e deslegitimação dos espaços de representação, essa abordagem diversificada é especialmente relevante.

Assim, foi elaborado nos seguintes eixos: O desafio da mudança; Características do Plano Nacional pela Primeira Infância; Princípios e diretrizes; Ações finalísticas; Ações-meio: estratégias para as ações-fim; Financiamento das ações pela primeira infância; Monitoramento do PNPI; e O PNPI em face da pandemia do novo coronavírus.

Entre os eixos abordados em Ações Finalísticas, interessaram-nos os subtemas: Educação infantil; e Crianças e infâncias diversas: políticas e ações para as diferentes infâncias. No mais, ambas as versões com aplicação na educação infantil e na diversidade na infância serão abordadas mais adiante.

Em síntese, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2020) afirma que, por meio dessa nova versão:

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) reúne diversas entidades que advogam pelo direito das crianças pequenas e amparam a construção de políticas públicas com embasamento técnico-científico. Destaca-se, no documento, a inclusão do Poder Judiciário nos Estudos, além das questões relativas à inclusão do público infantil nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com a Urban 95 (2021), o plano reformulado aponta princípios que deverão orientar a proteção e a promoção das crianças de 0 a 6 anos, isto é:

1. A criança é sujeito, indivíduo, única, com valor em si mesma; 2. Diversidade étnica, cultural, de gênero e geográfica como traço constitutivo da sociedade e, por inclusão, da infância no Brasil; 3. Integridade da criança; 4. Inclusão de toda criança em todas as circunstâncias; 5. Integração das visões científica, ética, política, estética e humanista da criança; 6. Articulação das ações; 7. Sinergia das ações; 8. Prioridade absoluta dos direitos da criança; 9. Prioridade, com destinação privilegiada de recursos, aos programas e às ações para as crianças socialmente mais vulneráveis; 10. Deveres da família, da sociedade e do Estado (Urban 95, 2021).

O plano se articula e em certa medida complementa outras iniciativas: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que será abordado no tópico adiante; o Plano Nacional de Saúde; o Plano Nacional de Assistência Social; o Plano Nacional de Cultura; o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes; o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; além, do Plano de Ação para implementação da Agenda 2030 (ODS).

A versão atualizada do Plano Nacional de Educação se propõe a dialogar com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, partindo da ideia de que, somente com uma primeira infância saudável, podemos alcançar as metas e os objetivos traçados (Henriques, 2020). No entanto, no ano da publicação do Plano de 2020, as violações aos direitos das crianças se mostraram latentes.

Embora essas ações visem ao comprometimento do país em nível global, constata-se, em 2021, ao avaliar o cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas, que o Brasil regrediu, embora tais metas estejam conectadas aos direitos das crianças.

Para o documento, uma das metas (1.2) é “até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais”. Todavia, segundo o Unicef (2023b), percebe-se um agravamento da pobreza multidimensional entre crianças e adolescentes, ou seja, no resultado da imbricação entre privações, exclusões e diferentes vulnerabilidades a que meninos e meninas estão submetidos(as).

Essa reflexão é crucial para compreender o contexto no qual as crianças da primeira infância estão inseridas, inclusive o comprometimento real do governo

federal para com o público nos últimos anos.

Conforme aponta o Relatório Luz 2021, que considerou o período 2020-2021 (Gameiro, 2021), o país não progrediu nas metas e nos objetivos da agenda. Para o Grupo de trabalho da sociedade civil para a agenda 2030 (Gameiro, 2021):

A destruição de direitos sociais, ambientais e econômicos, além de direitos civis e políticos, arduamente construídos nas últimas décadas, fica patente nas 92 metas (54,4%) em retrocesso; 27 (16%) estagnadas; 21 (12,4%) ameaçadas; 13 (7,7%) em progresso insuficiente; e 15 (8,9%) que não dispõem de informação. Este ano [2021] não há uma meta sequer com avanço satisfatório.

O relatório traz consigo a constatação de que na pandemia, contexto da nossa pesquisa, houve uma grande agudização das desigualdades, além de medidas de austeridade do governo (antes e durante a crise sanitária) que resultaram em menos recursos para a área social.

De acordo com o Unicef (2023b):

Entre 2020 e 2022, houve um agravamento na situação da pobreza multidimensional na infância e na adolescência no Brasil em três dimensões: alimentação, renda e educação. Nas demais dimensões, não foi possível atualizar os dados, por causa de dificuldades na coleta de dados pelo IBGE durante a pandemia de covid-19.

O período pandêmico desencadeou até mesmo a falta e/ou a baixa qualidade dos dados a respeito de questões concernentes à primeira infância, de modo a dificultar a defesa de políticas públicas eficazes e específicas. Foi um momento em que o país estava experimentando uma agudização das crises, típicas do movimento do capital em larga escala, no qual a valorização do capital faz com que tudo se torne mercadoria, seja a natureza, a força do trabalho ou até mesmo aqueles bens considerados supérfluos.

Em 2023, ano de alternância de poder, o Ministério do Planejamento e Orçamento previu R\$ 27,1 bilhões na dotação orçamentária para a agenda da primeira infância. O valor é 39% acima dos R\$19,5 bilhões empenhados em 2022 (Brasil, 2023). Esse dado revela o quanto caminha a temática com a mudança de paradigma político para se valer dos avanços já alcançados, uma vez que o país se comprometeu recentemente a garantir os direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Contudo, é de extrema importância se atentar aos desafios específicos para as políticas públicas no que tange aos direitos da criança na atualidade. Didonet (2023) situa o debate a partir do grande arcabouço legislativo sobre a infância e na compreensão de como adequar esses direitos na formulação e implementação de políticas eficientes. E, sobretudo, defende a postura de se formular as agendas governamentais tendo de fato as crianças como “absoluta prioridade”, ao invés de “prioridades das prioridades”.

Entre os desafios das políticas para a infância, o autor destacou: 1º) Estender o alcance das políticas pela primeira infância a todas as crianças e a todas as infâncias; 2º) Qualificar as políticas públicas para serem adequadas à diversidade das crianças e das infâncias; 3º) Qualificar os profissionais que atuam diretamente com as crianças; 4º) Convencer os decisores na área governamental, tanto federal quanto estadual e municipal, que a primeira infância é o período em que o investimento social é mais necessário, mais eficaz e mais apto a resultar em maior retorno; 5º) Aumentar a presença da criança nos meios de comunicação social (Didonet, 2023).

De igual modo, a FMCSV (2022c) apresenta os obstáculos estruturais a serem superados para que haja melhorias significativas no desenvolvimento pleno das crianças:

O baixo grau de priorização dos governantes é o primeiro obstáculo a ser superado [...]; outro grande desafio para o avanço de políticas para a primeira infância é a complexidade inerente ao tema [...]; atualmente, a fragilidade de estruturas de governança pode ser um forte obstáculo [...] Também existem entraves burocráticos que dificultam a operacionalização da intersetorialidade em políticas de primeira infância; [...] Outro fator é que as capacidades técnica e financeira de muitos municípios ainda precisam avançar para ser possível a implementação de políticas promotoras do desenvolvimento [...] Diante dessa realidade, a dificuldade na articulação entre os entes federados torna desafiadora e complexa a realização de melhorias em escala nacional.

É urgente destacar a importância da primeira infância tanto para o desenvolvimento da criança quanto para a sociedade como um todo. Apesar da existência de leis que apoiam essa causa, há uma grande discrepância entre o que é estabelecido legalmente e sua implementação efetiva. O problema não é apenas jurídico, mas também decorre de uma mentalidade que frequentemente silencia os interesses das crianças.

Mesmo a intersetorialidade sendo uma forma de considerar a concepção integral do ser, essa perspectiva esbarra, na prática, na falta de dados intrínsecos às políticas de educação, saúde e assistência social, entre outras.

Apesar disso, é crucial entender que a dinâmica local (municipal) é preponderante para as políticas e acesso aos direitos das crianças de 0 a 6 anos, e, nem todos os municípios de fato, cumprem o § 2º do artigo 11 do Marco Legal da Primeira Infância, que designa que os orçamentos sejam elaborados de modo a permitir a identificação dos recursos investidos na faixa etária, pelas instituições e pela sociedade.

Além dos pontos estruturais trazidos pela FMCSV (2022c), não podemos perder de vista as expressões da questão social, como: as desigualdades na primeira infância em suas múltiplas dimensões, seja de renda, gênero, raça, idade, educação ou saúde. Segundo aponta o estudo da Fundação Abrinq (2019), essas desigualdades tendem a se aprofundarem e consolidarem ao decorrer da vida.

Por isso, elementos como vontade política e planejamento estratégico podem ser aliados essenciais para se chegar a superar os obstáculos e garantir o acesso aos direitos das crianças. Além disso, é fundamental uma militância ativa que reivindique os direitos das crianças, começando por reconhecê-las como cidadãs e sujeitos de direitos.

3.2 A PRECARIZAÇÃO DO ACESSO E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS WARAO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O direito à educação é constitucionalmente assegurado a todas as pessoas, independentemente de classe, raça, gênero, orientação sexual etc. No país operam garantias essenciais em favor desse direito social, uma vez que é amparado por normas nacionais e internacionais. Tal direito deve ser compreendido como próprio da condição humana, para a qual um pilar é estrutural: a dignidade.

No que concerne ao direito à educação em seu sentido mais amplo, o Brasil norteia-se principalmente pelos seguintes documentos: I) Constituição Federal de 1988; II) Estatuto da Criança e do Adolescente; e III) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Lei Nº 9.394/1996). Além desses, há outros como: IV) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e V) Plano Nacional de Educação (PNE)

2014-2024. Todos esses aparatos legais conferem um sentido mais genérico sobre o direito tratado nesta seção.

Para a primeira infância, além dos citados anteriormente, outros documentos trazem uma maior especificidade, inclusive para a educação infantil (etapa correspondente): a) Marco Legal Nacional da Primeira Infância (Lei Nº 13.257/2016) – direito à educação; b) Plano Nacional para a Primeira Infância de 2010, e sua versão atualizada, o Plano Nacional para a Primeira Infância de 2020 (direito à educação) (RNPI, 2020); c) Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2004); d) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 MEC (Brasil, 2010).

A CF de 1988 determina a educação como um direito social para todas as pessoas, sem qualquer distinção, e como dever do Estado e da família, a saber:

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 (Brasil, 1988).

Além de apontar o direito à educação como garantido por meio de colaboração, revela o objetivo desse direito social: “o pleno desenvolvimento da pessoa”. Percebe-se que, para tal propósito ser alcançado, é fundamental não negligenciar o começo, ou seja, o desenvolvimento na primeira infância. Durante esse período crucial da criança, o cérebro apresenta uma maior plasticidade¹¹, sendo primordial para a compreensão de novos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas.

De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (CCNCP, 2014), no *Estudo Nº 1: o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem*, pesquisas recentes destacam como o estresse é nocivo ao cérebro de uma criança na primeira infância, de modo a alterar a formação de circuitos neurais, comprometendo o desenvolvimento de estruturas como o hipocampo

¹¹ “A ‘Plasticidade Cerebral’ é a incrível capacidade do cérebro das crianças de se adaptar e evoluir de acordo com o ambiente, aprendendo e se desenvolvendo. Ela está presente por toda a vida, mas principalmente nos primeiros seis anos” (FMCSV, 2022a).

(região cerebral essencial para a aprendizagem e memória), inclusive, chegando a retardar o desenvolvimento neuropsicomotor.

Esses estresses estão possivelmente atrelados à não efetividade dos direitos, que juntos perfazem a rede de garantias à criança e ao adolescente (alimentação, saúde, moradia, lazer, saneamento básico, assistência social etc.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente contempla o tema em foco, dando um direcionamento mais específico para o público de 0 a 18 anos incompletos. Além de se valer da Constituição acerca do “pleno desenvolvimento”, estabelece como se dará a garantia desse acesso, como é observado nos artigos 4º e 53:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

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; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990, grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a maior da educação nacional, destaca qual perspectiva está vinculada ao direito social: a educação escolar. A LDB não legisla sobre a educação informal e nem sobre a educação não formal, apesar de reconhecer que a educação abrange vários espaços.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º **Esta Lei disciplina a educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, **inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, grifo nosso).

Observa-se que há uma compatibilidade entre a Constituição, o ECA e a LDB, de modo que o pleno desenvolvimento é o fim estabelecido para a garantia do direito à educação no Brasil.

Na LDB, a educação infantil é incumbência do município, como também a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecida em creches ou entidades equivalentes e pré-escolas.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, grifo nosso).

Isto é, a educação infantil, por ser incumbência dos municípios, requer deles instrumentos oficiais que permitam a garantia desse direito, considerando as múltiplas infâncias que ocupam o território e o pleno desenvolvimento da criança, a fim de se aproximar do que preconizam os documentos oficiais sobre a educação: “o pleno desenvolvimento da pessoa”.

O contexto no qual o documento é redigido provém da necessidade de adequação às novas demandas a partir da redemocratização e das discussões sobre a atual CF. As versões passadas da LDB, tendo em vista esse desdobramento, tornaram-se obsoletas e inconsistentes com a nova realidade que se revelava.

O novo texto relatado por Darcy Ribeiro trouxe mudanças significativas, partindo do princípio do direito universal à educação. A partir disso, determinou-se a carga horária mínima de 200 dias letivos, a fixação de um Plano Nacional de

Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, uma gestão democrática do ensino público etc. (Unit, 2021).

Darcy Ribeiro foi antropólogo, professor e senador. Teve uma grande atuação na causa indígena. Na educação propriamente, defendeu, ao lado de Anísio Teixeira, a escola pública devido à discussão da LDB. Ele também criou a Universidade de Brasília (UnB), da qual foi o primeiro reitor (ABL, 2023).

No que diz respeito à autenticidade e confiabilidade do texto, a LDB trata-se de um texto de natureza jurídica da República Federativa do Brasil. Os conceitos-chave presentes e a lógica do texto são: educação como direito de todos, a educação tendo como alvo o pleno desenvolvimento do educando, e a lógica operacional para efetivação desse direito – o regime de colaboração (entre União, estados, Distrito Federal e municípios).

Outro documento de suma importância em nossos estudos a respeito da garantia desse direito é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC é fruto de uma construção histórica que nos leva ao período de redemocratização. Com a CF de 1988, a educação infantil passou a ser percebida como a primeira etapa da educação básica. Antes desse marco, era entendida como “pré-escola”. Após a nova Constituição, o atendimento desse público se deu em creche e pré-escola (0- 6 anos de idade), de modo que o Estado tinha a obrigação de ofertar tal modalidade (Brasil, 2017).

Com a LDB, em 1996, a educação infantil tornou-se parte integrante da educação básica, tal qual o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2006, a lei maior da educação sofreu modificações: antecipou-se o Ensino Fundamental para 6 anos de idade, enquanto a educação infantil passou a atender crianças de 0 até 5 anos (Brasil, 2017).

A BNCC tem como autoria o Ministério da Educação (MEC). Diz respeito a um texto normativo para a educação no país. No que se refere aos conceitos-chave e à

lógica do texto, está sistematizada em: Introdução; Estrutura da BNCC; Etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental; e, por fim, Etapa do Ensino Médio.

A educação infantil é formulada do seguinte modo: a) A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular; b) A educação infantil no contexto da educação básica (Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil); c) Os campos de experiências; d) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil; e) A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental.

Apresentam-se dez competências gerais para a educação básica. A educação infantil contém dois eixos estruturantes (interação e brincadeira), que são marcos conceituais indissociáveis. Nessa fase, devem ser considerados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Também contemplam-se os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. É por meio de cada campo de experiência que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são organizados em três grupos por faixas etárias (bebês: de 0 até 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Por fim, a lógica do texto e as palavras-chave norteiam-se por: Competências; Educação integral; Igualdade; Equidade; Regime de colaboração; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de experiências; Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e Educar e cuidar.

Como já mencionado antes, a BNCC anda em consonância com o Plano Nacional de Educação. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas da área de educação. Aprovado em junho de 2014, com vigência de 10 anos, as ações do Plano são acompanhadas a cada dois anos.

Em 1931, o Conselho Nacional de Educação havia iniciado um debate a respeito da redação de um plano nacional de educação. A ideia em si veio a partir do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, cujo interesse se reunia em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE) (Brasil, 2014).

Em 1932, houve um manifesto na busca por um plano de educação que não fosse desarticulado, tornando a escola acessível. Foi então que, com a Lei Nº

4.024/1961 (antiga Lei de Diretrizes e Bases), incumbiu-se o então Conselho Federal de Educação de elaborar o PNE. Em 1962, não por força de lei, mas, sim, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, surgiu o primeiro plano, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (Brasil, 2014).

Com o passar dos anos, novos planos foram postos adiante. O PNE mais atual é do decênio (2014-2024). O Ministério da Educação apoia diferentes entes federativos no desafio de alinhar os planos ao PNE. Quanto à autenticidade e à confiabilidade, trata-se de um documento normativo de educação, desenvolvido a partir da legislação brasileira.

Em relação aos conceitos-chave e à lógica do texto, percebe-se como a ideia da intersectorialidade está implícita, de modo que expressões como “regime de colaboração” aparecem no escopo do texto. Ou seja, as ações são colaborativas entre os entes federados. Cada um com seu grau de autonomia e incumbência, mas no geral, todos interligados para a garantia de uma educação de qualidade.

A meta 1 do PNE diz respeito à educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Entre as estratégias abordadas para o alcance da meta acima, está a estratégia 1.10, que considera o contexto de comunidades indígenas na educação infantil. Isso demonstra como o Plano em sua construção considera a amplitude das infâncias em território nacional, como observado a seguir:

(1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (Brasil, 2014, grifo nosso).

Ademais, na estratégia 7.26, observa-se outra ação para alcançar uma educação mais plural e acessível: “[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e

quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários [...]” (Brasil, 2014, grifo nosso).

Já no Marco Legal da Primeira Infância (Lei Nº 13.257/2016), a educação aparece de maneira generalista, uma vez que a legislação não se propõe a nortear a política de educação para o público. No documento oficial, observa-se uma referência direta a outras legislações mais específicas sobre o direito à educação (a LDB e o PNE).

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados **conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**, e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Parágrafo único. A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, **no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação**, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais (Brasil, 2016, grifo nosso).

No que concerne à educação de infâncias plurais, no Plano Nacional pela Primeira Infância (RNPI, 2020), os povos indígenas em geral e especialmente as crianças indígenas são mencionados. Uma constatação que rendeu perspectivas de soluções a longo prazo, como destaca o PNPI:

No caso específico das crianças indígenas, o Plano Nacional pela Primeira Infância propõe que se ouçam as mulheres das diferentes comunidades, pois elas são as articuladoras diretas do trato com as crianças, especialmente na fase inicial da vida. Além delas, um trabalho em conjunto com os Agentes Indígenas de Saúde (AIS) também é importante [...] São eles os principais canais para veicular as demandas específicas das crianças de cada povo, atendendo a realidades diferenciadas (RNPI, 2020, p. 64).

Além disso, estipulou metas como:

1. Criar novos cursos de formação de professores de educação infantil, contemplando as especificidades culturais da criança indígena;
2. Criar novas estratégias para capacitação de professores de educação infantil que já atuam em turmas de crianças indígenas;
3. Estabelecer programas de atendimento e de educação de crianças indígenas fiéis e coerentes com uma visão de infância específica,

única, repleta de particularidades, próprias da cultura de cada povo;
4. Apoiar o trabalho dos Agentes Indígenas de Saúde (AIS) para detectar e veicular as demandas específicas das crianças de cada povo, atendendo às realidades diferenciadas de exposição a doenças, garantindo acesso a condições alimentares e sanitárias (RNPI, 2020, p. 64).

No plano, em sua versão mais recente (2020), a mesma constatação acima se faz presente. Contudo, outras formulações ganham notoriedade acerca do direito à educação, em especial das crianças em situação de migração/refúgio. Isto é, a nova contextualização do plano no cenário pandêmico fez refletir e ressaltar a importância da garantia de direitos desse público em específico.

[...] as seguintes diretrizes para orientar as ações nele previstas: 1. **A educação infantil é direito da criança e dever do Estado**, sendo uma opção da família a matrícula em creche e uma obrigatoriedade a matrícula na pré-escola. **Ela deve ser assegurada a toda criança no território, seja ela brasileira, imigrante ou refugiada**, e em intrínseca relação com sua família ou seus responsáveis (RNPI, 2020, p. 62, grifo nosso).

O plano em si dá ênfase à necessidade de ampliação dos serviços para a primeira infância das crianças tradicionais e/ou em processo de migração:

Ampliar a oferta de serviços de educação, saúde, assistência social, registro civil e sistema de justiça culturalmente **adequados às várias infâncias dos povos e comunidades tradicionais que se encontram nos espaços urbanos ou em processo de migração** (RNPI, 2020, p. 124, grifo nosso).

É por essa razão que se torna imprescindível o debate a partir da concepção de infância para as comunidades tradicionais. Conforme aponta o Acnur (2021):

As sociedades indígenas, por sua vez, possuem concepções próprias de infância, que diferem da concepção ocidental moderna. Também possuem diferentes modos de socialização de crianças, em que a inserção nas dinâmicas da coletividade ocorre de maneira precoce, quando comparada à nossa sociedade. Não há um modo indígena (singular e único) de conceber a infância, pois as diferentes etnias pensam e se relacionam com esse período da vida de variadas formas, mas, em termos gerais, as crianças indígenas não são tratadas como sujeitos diferentes, classificados à parte, como em nossa sociedade.

Com base nisso, outros documentos oficiais mais específicos para a educação infantil garantem com afinco uma aproximação da discussão, isto é, o Plano Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2004) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2010).

O PNEI é fruto de um amadurecimento da concepção de criança enquanto sujeito de direitos, assim como outros documentos destacados anteriormente. Na década 1990, através do Estatuto da Criança e Adolescente, após as conquistas da Constituição de 1998, foram reafirmados alguns direitos específicos, como também a necessidade de estabelecer mecanismos de participação social na formulação e implementação de políticas para a infância (Brasil, 2004).

É então que, em 1994, o MEC realizou encontros e seminários visando discutir com os gestores municipais e estaduais de ensino a definição de políticas para a educação infantil (Brasil, 2004). Ou seja, percebe-se, com o passar dos anos, a necessidade de padronizar direcionamentos para a primeira infância, a partir da descentralização administrativa e da participação de diversos atores sociais comprometidos com a temática.

O PNEI é de autoria do MEC e está estruturado em: a) Diretrizes; b) Objetivos; c) Metas; d) Estratégias; e) Recomendações. O plano apresenta considerações gerais sobre o tema da educação infantil, não destacando um contexto mais atual, com ênfases mais aprofundadas acerca das infâncias plurais.

As DCNEI, por sua vez, são fruto de um debate mais abrangente, uma vez que, entre 2009 e 2010, as discussões em torno da Primeira Infância foram tomando uma dimensão gradativamente maior em nível nacional com o passar dos anos. A educação infantil, por exemplo, passou por um processo intenso de revisões de concepções em espaços coletivos na época.

Os debates se mostraram prioritários em relação às crianças de 0 a 3 anos, no que diz respeito ao trabalho desempenhado nas creches, assim como a garantia de aprendizagem sem antecipar os assuntos a serem abordados no Ensino Fundamental, para as crianças de 4 a 5 anos.

As DCN de 2010 estão definidas a partir de alguns eixos, a saber: Apresentação; Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Objetivos; Definições; Concepção da Educação Infantil; Princípios; Concepção de Proposta Pedagógica; Objetivos da Proposta Pedagógica; Organização de Espaço; Tempo e Materiais; Proposta Pedagógica e Diversidade; Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas;

Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Avaliação; Articulação com o Ensino Fundamental; Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; e O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes.

Para nosso objetivo de pesquisa, interessam-nos os seguintes eixos: Apresentação; Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Objetivos; Definições; Concepção da Educação Infantil; Princípios; Concepção de Proposta Pedagógica; Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas.

No que tange à educação infantil indígena, o documento dispõe que, de acordo com a autodeterminação dos povos, a família escolhe o modo de educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Quem optar pela Educação Infantil, terá como base propostas pedagógicas que devem:

Proporcionar uma relação viva com o conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (Brasil, 2010, p. 24).

Através das DNCEI, crianças indígenas de 0 a 5 anos puderam ter acesso à educação infantil considerando suas especificidades, entretanto, de 2004 a 2010, havia uma lacuna, principalmente ao considerar-se essa etapa da educação básica para um público com particularidades no território nacional, sendo a educação infantil uma etapa nova na educação básica.

Além disso, o debate em torno das crianças migrantes e indígenas se intersecciona. Em documentos específicos para a primeira infância e a educação infantil observamos o amadurecimento dessa discussão, que, por sua vez, tem ganhado notoriedade no cenário nacional.

Embora não exista uma legislação específica para as crianças indígenas migrantes na primeira infância no que tange ao direito à educação, alguns documentos norteiam a garantia dos direitos desse público. Os que se referem aos direitos das crianças, como já foi destacado; os que determinam a efetividade dos

direitos das crianças indígenas, e por fim, o das crianças migrantes. Estes serão abordados adiante.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas surgiu da necessidade de transformações que operam na sociedade brasileira após a redemocratização. Os professores reivindicavam a construção de novas abordagens no currículo, a fim de substituir o paradigma universal imposto, dado que esse modelo não correspondia aos interesses dos educandos indígenas (Brasil, 1998).

Segundo o documento:

O RCNE/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (Brasil, 1998, p.13).

Além dele, o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 dispõe sobre a educação escolar indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais, entre outras providências (Brasil, 2009):

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2009).

Vale salientar que entre nesse período (2009-2010), como apontado nos documentos anteriormente analisados, o debate sobre infância foi discutido, principalmente devido ao arcabouço científico sobre a importância do desenvolvimento na primeira infância e a aproximação do debate político,

culminando em políticas públicas em construção. Entretanto, até 2012, não existia uma aproximação direta entre educação infantil e educação indígena no Brasil.

Através da Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, houve de fato a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Para a etapa da educação infantil, o documento estabelece que é direito dos povos indígenas, que também pode ser uma opção de cada comunidade, e quanto aos sistemas de ensino, estes devem promover uma consulta livre, prévia e informada no que tange à oferta da primeira etapa da educação básica.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, **é um direito dos povos indígenas** que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. § 1º **A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena** que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. § 2º **Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil** a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena (Brasil, 2012 grifo nosso).

Embora as normativas legais tragam determinações para o público, Rosemberg (2005) traz apontamentos sobre a relação entre educação infantil e crianças indígenas. A autora situa os limites do debate, apontando os direcionamentos de suas questões às crianças que residem em terras indígenas, e não as do contexto urbano, uma vez que endossa uma outra discussão mais focalizada e contextualizada.

Traz três ponderações norteadoras para a construção de sua argumentação: “1. o tema é novo, a bibliografia reduzida; 2. as posições em debate: expansão irrestrita X cautela e prudência; 3. sugestões para avançar o debate” (Rosemberg, 2005, p. 1).

Antes separados, a educação infantil e a educação escolar indígena constituem-se como tema que desperta o interesse público. Mesmo anos após a publicação de Rosemberg (2005), as suas questões se mostram atuais e ainda em construção:

[...] onde situamos os interesses das crianças indígenas no debate sobre EI? Quais são os interesses/necessidades das crianças pequenas indígenas em termos de educação e cuidado? Coincidem com os da comunidade? Coincidem com os das crianças não indígenas vivendo em famílias e sociedades não indígenas? (Rosemberg, 2005, p. 6).

Santino, Ciríaco e Prado (2021) destacam a experiência de interculturalidade e infância indígena no contexto urbano. Através das concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil, constataram que é fundamental a formação continuada para atender as especificidades do público. As professoras foram o público-alvo do projeto de extensão que tinha como objetivo relatar as experiências vivenciadas na Educação Infantil, sendo promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Naviraí, em 2018.

Para eles:

[...] as políticas educacionais direcionadas às crianças indígenas em contexto urbano são idênticas às oferecidas às crianças não indígenas, portanto, entende-se que, para o Estado, crianças são iguais em todo e qualquer contexto, fato que, como bem sabemos, é fator de preocupações epistêmicas e de práticas do processo de escolarização (Santino; Ciríaco; Prado, 2021, p. 5).

Por isso, é primordial “compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (Sobrinho, 2011, p. 183).

A partir da problematização das políticas e orientações para a educação infantil, Andrioli e Faustino (2021) discutem propriamente a educação escolar indígena por meio da participação da comunidade (presença das mães que acompanham o processo). Além disso, trazem dados sobre a formação dos professores, o espaço, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados pela comunidade Kaingang no Paraná, e sua inserção escolar em terras indígenas.

Através da observação, de entrevistas e do amparo da legislação brasileira, os supracitados autores identificaram que os estudos e as pesquisas no Paraná ainda são insuficientes. Mesmo com a demanda real das escolas indígenas, não existe uma formação adequada para os professores, e há poucas publicações

acerca de como funciona a rotina das salas de aula da educação infantil (Andrioli; Faustino, 2021).

No centro desse debate, é urgente considerar a concepção de infância nas sociedades indígenas. Não se interpreta por meio de um caráter etário, como na nossa sociedade ocidentalizada, pelo contrário, tal noção é historicamente construída e apresenta diversidade histórica, social e cultural, além de atravessamentos no que diz respeito ao gênero da criança.

Segundo o Acnur (2020):

Em algumas sociedades indígenas, ainda, **a concepção de infância** está relacionada à noção de pessoa humana e de sua construção. Ao contrário da concepção ocidental, a pessoa não é definida pelo nascimento biológico, mas pelo nascimento social e pela corporalidade. **Para as meninas**, o fim da infância é marcado pela chegada da primeira menstruação, quando, segundo a coletividade, já estariam aptas a contrair casamento; **para os meninos**, o marco seria a mudança da voz, porém o período é mais fluido, dependendo de seu desenvolvimento físico e de sua inserção produtiva, junto com o pai ou com tios [...] (Acnur, 2020, p. 47, grifo nosso).

Castanheira (2022) destacou a relação dos vínculos estabelecidos entre a comunidade warao e suas crianças, além das dificuldades enfrentadas na garantia dos direitos de crianças e adolescentes em deslocamento.

[...] **comunidades indígenas**, as quais **costumam manter relações estabelecidas por vínculos familiares ampliados, contudo, em determinados contextos**, como o de migração ou de deslocamento forçado, onde são verificadas situações adversas, institutos como o da guarda, podem representar **grandes desafios em relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes**. (Castanheira, 2022, p.1-2, grifo nosso).

Assim que chegaram ao país, os warao poderiam ser vistos em ruas e sinais de trânsito com crianças na prática da mendicância. Para eles, essa prática está relacionada à coleta. A atividade também apresenta um recorte de gênero: mulheres, em sua maioria, juntamente com crianças, saem às ruas em busca de provimentos. Muitas delas alegaram ao Acnur (2020) que levavam as crianças por falta de opção com quem deixá-las.

Nesse contexto, surge o debate sobre a inserção das crianças indígenas warao nas escolas, uma questão crucial para garantir o direito à educação. A

inclusão dessas crianças nos espaços educacionais poderia não apenas promover sua integração, mas também afastá-las dos riscos sociais presentes nas ruas.

Graizer e Schlindwein (2023) buscaram compreender e analisar as condições de vida impostas a essas crianças, assim como o acesso delas à educação. O recorte são as crianças warao que migraram para o norte do Brasil e que se encontravam fora da escola.

Como achados de pesquisa, as autoras perceberam que, antes mesmo da pandemia, havia ações destinadas ao público infantil não escolarizado, através da atuação da sociedade civil, por meio da iniciativa da Diocese de Roraima e os esforços do padre Jesus de Bobadilha, responsável pelo trabalho paroquial e pela idealização do Centro de Atendimento Infantil Jesus Peregrino (Escola do Anexo). Tratava-se de uma extensão da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, em Pacaraima (RR).

Foi observado pelas autoras que as crianças da primeiríssima infância (0 a 3 anos) não estavam indo para a creche, isto é, nos primeiros anos de vida, percebem-se a violação de um direito constitucional e a relação disso com o risco social eminente dessas crianças nas ruas a partir da atividade de coleta com suas mães.

A Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração), em seu artigo 3º, dispõe acerca do direito à educação pública, assim como à proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente, vedando qualquer discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

A Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude (Asbrad, 2017), no Caderno de Conteúdos, *Diretrizes de Atendimento Humanizado às Crianças e Adolescentes no contexto da migração no Brasil*, apresenta pontos cruciais para a atuação profissional com o público citado.

Trata-se de umas das primeiras contribuições antes de eclodir o alto índice de venezuelanos no país. A associação via documento destaca questões de grande relevância para contribuir com o debate, a começar pela atenção especial, por meio do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), para crianças brasileiras e/ou migrantes. No Brasil, o tratamento dado a esse público considera três conceitos-chave que compreendem que os indivíduos atendidos por tal modalidade são sujeitos de direitos; em condição peculiar de desenvolvimento e têm prioridade absoluta.

Segundo o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Tais apontamentos ressaltam tamanha importância dada ao desenvolvimento infantojuvenil, no entanto, existe ainda muito a avançar, na garantia de direitos tanto das crianças nacionais quanto das não nacionais.

Em 2014, a Corte Interamericana de Direitos Humanos publicou um Parecer Consultivo OC-21/14 correspondente aos *Direitos e garantias de crianças no contexto da migração e/ou em necessidade de proteção internacional*. Ele traz à tona a ótica de responsabilidade comum, segundo a qual a comunidade internacional passa a olhar a questão migratória na perspectiva dos Direitos Humanos, a fim de assegurar, de fato, os direitos desses sujeitos (Asbrad, 2017).

É também nesse caderno de notícias que encontramos uma referência direta à criança indígena, a saber “[...] quando se deslocaram voluntária ou forçadamente para fora de seu território e comunidade, as medidas de proteção devem ser adotadas e implementadas tendo em consideração o seu contexto cultural.” (Asbrad, 2017, p. 33). Apesar dessa breve menção, não são apresentadas especificidades maiores.

Além disso, a Asbrad (2017) apresenta as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes migrantes durante a mobilidade, tais como:

- 1- A falta ou a perda de uma identidade formal/documentação;
- 2- Proteção inadequada por parte do Estado para crianças sem cuidados familiares;
- 3- Exploração de crianças por meio do Tráfico de Pessoas, para as suas diversas finalidades; e
- 4- a entrada prematura das crianças em papéis adultos, como casamento, trabalho sob condições perigosas, e conflito armado (Asbrad, 2017, p. 73).

Todas essas questões acendem um sinal de alerta, a respeito da corresponsabilidade entre as esferas públicas em parceria com a sociedade para a garantia de direitos desses sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento. A não execução de políticas públicas eficientes pelo poder público pode propiciar uma infância e uma adolescência marcadas por situações violentas, prejudicando o desenvolvimento saudável dos indivíduos, inclusive na aprendizagem.

Por meio de uma análise dos dados do Ministério Público Federal (MPF), com base nos casos de refúgio no Brasil, materializados em relatórios, e em uma pesquisa *in loco*, nesse caso, os abrigos em Boa Vista (RO), Raffoul (2020) analisou a (in)observância dos direitos da criança refugiada venezuelana no estado. Ela buscou estudar a assistência humanitária dada às crianças e às suas famílias, inclusive no que se refere ao direito aplicável.

A pesquisadora não só aborda a estrutura e a administração dos abrigos, mas vai além a partir de uma análise dos principais direitos descritos nos relatórios, (i) direito à alimentação; (ii) direito à saúde; (iii) direito à moradia; (iv) direito à convivência familiar e comunitária; (v) direito à educação; e (vi) direito à documentação. Por fim, conclui que os direitos ora são assegurados, ora não, dependendo do contexto do abrigo, entretanto, as normativas jurídicas nacionais e internacionais advogam a respeito da ampla proteção da criança, independente se ela é migrante ou não.

Em meio a esses atravessamentos apresentados na figura da criança na primeira infância, sujeito de direitos, Venere e Valenga (2008) sintetizam bem a dinâmica do ser criança indígena, em contexto de migração nos centros urbanos:

O ser criança indígena, principalmente na primeira infância, é um ser integrado ao outro e à natureza. Aprende por assimilação do exemplo, é corrigida sem grandes traumas ou punições, especialmente físicas, no jogo desenvolve sua capacidade de perceber e aceitar as regras sociais. Ainda que os costumes da vida urbana sejam totalmente diferentes e impactem a vida dos migrantes indígenas que chegam à cidade, o adulto sente o que a criança está perdendo em termos de contato com seu povo, na acolhida e na integração familiar e comunitária, pois a vida na cidade é completamente diferente. O apoio e especialmente o tempo dedicado a ouvir a criança, a brincar com ela, a contar histórias em grupo, a partilhar afazeres, alimento e impressões, este tempo não é o mesmo tempo da aldeia e todos se ressentem e se sentem impotentes diante desta nova perspectiva de vida (Venere; Valenga, 2008, p. 180-181, grifo nosso).

Com isso, para avançar no debate e garantir com afinco o direito à educação das crianças warao na primeira infância, salientamos a necessidade dessa temática no processo de educação, seja nas terras indígenas, seja no contexto urbano.

A discussão em si deve partir da concepção de infância para as comunidades originárias (e as demandas de gênero construídas), assim como do papel da educação institucionalizada por meio de políticas intersetoriais que visem à inclusão, à formação continuada dos professores da Educação Infantil, além de um currículo focalizado na diversidade histórica, social e cultural dessa gente, respeitando de fato as suas especificidades.

4 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS E PLANOS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA DO RECIFE E SUA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS WARAO

Nesta seção, iremos tratar da relevância da primeira infância exposta nas principais políticas e planos do município de Recife. A discussão embasa-se progressivamente no direito à educação infantil, em seguida, desdobra-se em analisar como essa garantia é assegurada às crianças warao recebidas na capital pernambucana desde 2018, por meio da Operação Acolhida.

Os principais planos e políticas trazem luz sobre a garantia de direitos às crianças da primeira infância? O direito à educação infantil de qualidade é garantido? As crianças warao têm suas especificidades observadas ao longo desses documentos? São questões gerais que perfazem nosso trajeto de pesquisa, que serão, de fato, analisadas e discutidas.

4.1 POLÍTICAS E PLANOS MUNICIPAIS DE ATENÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA DO RECIFE E SUAS INTERFACES COM A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A primeira infância é uma temática que traz notoriedade ao município do Recife, dispondo de uma secretaria específica: a Secretaria Executiva da Primeira Infância do Recife (Sepin), hoje vinculada à Secretaria de Educação. Ela tem como objetivo promover e fortalecer a política pública da primeira infância, atuando em diversas áreas na perspectiva da intersetorialidade e na busca pelo desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos (Recife, 2023).

Em Recife, as bases legais da primeira infância têm por referência as leis federais: a Constituição Federal de 1998; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Marco Legal Nacional da Primeira Infância de 2016. No âmbito local, as bases são documentos publicados pelo município: o Marco Legal da Primeira Infância do Recife de 2018; e o Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife de 2020.

É do nosso interesse apresentar uma discussão que nos aproxime da realidade local entre os anos dessas normativas (2018 a 2020), período em que experienciamos na capital a crescente demanda da migração venezuelana, em

especial de crianças em risco social fora da escola, decorrente de atividades de coleta nas ruas.

No Quadro 5, destacamos os documentos analisados na seção. Seguindo os procedimentos metodológicos para a análise documental de Cellard (2010)¹², definimos como eixos de análise preliminar a autenticidade e a confiabilidade; os conceitos-chave e a lógica do texto; o contexto; e a autoria.

Quadro 5 – Bases legais da Primeira Infância no Recife

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Marco Legal da Primeira Infância Lei nº 18.491/2018	Institui o marco legal da Primeira Infância do Recife e dá outras providências.
Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife Lei nº 18.769/2020	Instrumento multissetorial que consolida as Políticas Públicas no âmbito municipal voltadas a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos completos ou até 72 (setenta e dois) meses de vida.
Resoluções do Comdica/Recife (2018; 2019; 2020; 2021; 2022)	Trata-se das deliberações do Conselho de Direitos publicados do Diário Oficial do município.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Recife (2018; 2020) e Comdica (2018-2022).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei Nº 18.491/2018) foi sancionado como uma das principais atividades da Semana do Bebê¹³ de 2018. Ele contribuiu para institucionalizar essa política pública intersetorial e de prioridade para a gestão. A lei determina princípios, diretrizes, instrumentos e competências para a formulação e implementação de políticas públicas, visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, além de garantir os direitos das mulheres grávidas (Portal Educação, 2022).

No que tange à *autenticidade e confiabilidade* do texto, trata-se de uma Lei Ordinária da Prefeitura do Recife, isto é, a natureza do texto é jurídica. E, em relação aos *conceitos-chave* e à *lógica do texto*, percebe-se a garantia de direitos como base. E os *conceitos-chave* são: intersetorialidade; desenvolvimento integral; e políticas públicas.

¹² Conforme as preposições expostas na metodologia de Cellard (2010).

¹³ Trata-se de uma das principais estratégias de mobilização social elaborada pelo Unicef, tendo como público a primeira infância.

Segundo o Marco Legal da Primeira Infância, existe uma prioridade na formulação e implementação de políticas públicas para o público, de modo que a educação infantil exemplifica uma das políticas setoriais que garantem a prioridade absoluta da criança.

Art. 3º As diretrizes para formulação e implementação de políticas públicas do Marco Legal da Primeira Infância do Recife são: VII - priorização das políticas públicas voltadas à primeira infância por meio da saúde, da alimentação e nutrição, da educação infantil, da convivência familiar e comunitária, da assistência social, da cultura, do brincar, do lazer e do meio ambiente (Recife, 2018).

Além disso, em seu artigo 7º, dispõe sobre a competência da política da Educação, cuja responsabilidade compete à Secretaria Municipal de Educação. Por fim, estabelece que a expansão da educação infantil atenderá os critérios do sistema de ensino, articulando-se com as demais políticas sociais.

Dois anos depois do Marco Legal do Recife para a Primeira Infância, o Plano Decenal é de fato publicado. Todavia, vale ressaltar que a construção dele teve início em 2018, juntamente com o Marco legal. Foi, então, que, em 2019, novos passos foram dados com a criação da Secretaria Executiva para a Primeira Infância (mencionada anteriormente), estrategicamente vinculada na época à Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020).

A Câmara de Vereadores teve um papel importante para culminar na publicação do plano em prol da infância em Recife. Esse ganho materializou-se na criação da Frente Parlamentar da Primeira Infância, instituída através do projeto aprovado pela Resolução Nº 05/2020. Além disso, durante o processo de elaboração do plano, foi aberta uma consulta pública, por meio da plataforma Colab, permitindo a participação digital da população (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020).

Segundo a Folha de Pernambuco (Tenório, 2021), essa iniciativa na época, pretendia também fazer a escuta de mais de 40 mil crianças matriculadas na rede municipal (educação infantil e educação fundamental), entretanto, não foi divulgada a metodologia aplicada. Após a consulta via plataforma Colab, o veículo de notícias afirmou que as informações prestadas seguiram para a Câmara dos Vereadores do Recife, a fim de contribuir para a elaboração do Plano Municipal da Primeira Infância.

No livro do Plano Decenal, publicado em 2020 pelo Comdica e Prefeitura do Recife, em sua apresentação, é possível entender o fluxo de elaboração e

aprovação do instrumento, fortemente marcado pela vontade política da gestão municipal. O texto informa a criação de uma comissão ampliada, no âmbito do Comdica Recife, com o objetivo de formular o plano. A referida comissão foi criada através da Resolução do Comdica Nº 009 de 07/02/2020 (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 11) É destacada a consulta pública à sociedade em geral e aos estudantes, além da participação da Câmara de Vereadores na Comissão.

Importante registrar que a representação da Câmara de Vereadores agregou um ganho muito importante para o fortalecimento da luta em prol da Primeira Infância no território do Recife. Este ganho materializou-se na criação da Frente Parlamentar da Primeira Infância, instituída através do projeto aprovado pela Resolução nº 05/2020, com lançamento desta, realizado em meados de junho do ano de 2020. (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 11).

O documento prevê que, após o fechamento do texto do plano pela comissão, será encaminhado para o colegiado dos conselheiros do Comdica aprovarem e enviarem ao Executivo Municipal, que, por sua vez, enviará para a Câmara de Vereadores do Recife a fim de aprovar em definitivo. Não localizamos a resolução do conselho que aprova o plano, tampouco o documento traz os detalhes da implementação do fluxo, mas de fato foi instituída a Lei Nº 18.769/2020 sobre o Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife, indicando que os trabalhos da comissão, do Comdica e da Câmara de Vereadores foram realizados.

Ressaltamos que o Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife se evidencia como um dos principais planos municipais, considerando que nenhum dos outros quatro planos aprovados pelo Comdica foram encaminhados para a aprovação da Câmara de Vereadores e tornou-se lei. O plano também é o primeiro a possuir uma comissão oficial de acompanhamento da realização das suas ações.

Retomando os eixos de análise preliminar propostos por Cellard (2010), no que diz respeito à *autenticidade e confiabilidade* do texto, a estrutura do documento do Plano Decenal é constituída por: Apresentação; Introdução; Diagnóstico; a) Visão territorial da vulnerabilidade; b) Indicadores da saúde; c) Indicadores da Educação Infantil; d) Indicadores da Assistência Social; e) Indicadores de saneamento básico; Contribuições da Consulta Pública; Conceitos, princípios e diretrizes que balizam o Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife; Eixos Estratégicos; Acompanhamento, monitoramento e transparência de resultados do Plano; além de

Anexos.

O plano é composto por cinco eixos estratégicos: “Eixo Direito à Educação e Cultura; Eixo Direito à Saúde; Eixo Direito à Assistência Social e Direitos Humanos; Eixo Direito ao Espaço Urbano; e Eixo Governança e Intersetorialidade” (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 92).

Em relação aos *conceitos-chave* e à *lógica do texto*, percebe-se que o foco do plano é a garantia de direitos para a primeira infância, tendo a criança como sujeito de direitos. Compromete-se com a diversidade das infâncias, porém não apresenta a infância migrante nas diretrizes para a educação infantil, apenas no eixo saúde: “Atenção à saúde de crianças com deficiência, em situações específicas e de vulnerabilidades”. Especificamente no tópico 6.18, o texto estabelece: “Articular e intensificar ações para inclusão de crianças com deficiências, indígenas, negras, ciganas, quilombolas, imigrantes, do campo e em situação de rua, entre outras, nas redes temáticas de assistência à saúde” (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 123, grifo nosso).

As *palavras-chave* destacadas em nossa análise são: intersectorialidade/setorialidade, que estão enfatizadas na estrutura *lógica textual*. Contudo, no corpo do texto, inclusive no eixo *Governabilidade e Intersetorialidade*, não se percebem ações, muito menos direcionamentos de como executar a intersectorialidade na implementação das políticas, havendo apenas um nexo que leva o leitor a reconhecer o papel compartilhado entre as políticas, os poderes constituídos, a sociedade civil, e, não obstante, a visão holística dos direitos da criança.

O PMPI em consonância com o PNPI propõe uma ação mais completa de intersectorialidade em todos os setores. Todas as secretarias municipais que direta ou indiretamente tem a ver com as crianças (intersectorialidade interna), mais o Poder Legislativo Municipal, o Ministério Público, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos de Educação, saúde, assistência social, organizações da sociedade civil, associações e grupos não formais, consolidam a prática intersectorial (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 150).

No eixo Direito à educação e cultura, é destacada a ideia de uma infância plural, no entanto, de forma generalizada, sem identificar, por exemplo, as crianças migrantes no rol das reconhecidas como sujeitos de direitos.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e assumindo a função social de **promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais ao acesso a bens culturais e vivência das infâncias**; de construir novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, democracia, sustentabilidade do planeta, rompimento de relações de dominação: etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Comdica; Prefeitura do Recife, 2020, p. 93, grifo nosso).

O Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife, segundo o artigo 2º da Lei Municipal Nº 15.604/1992, é o “órgão controlador e deliberativo de política de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente”. Qualquer política municipal de atendimento dos direitos das crianças e adolescentes precisa ser discutida e deliberada no âmbito do Comdica, mesmo aquelas propostas pelo poder público municipal. As deliberações do conselho são publicadas em Diário Oficial como resoluções, todas numeradas e com o ano da deliberação.

Nesse sentido, na pesquisa, precisávamos consultar as resoluções do Comdica, para identificar quais ações/políticas foram deliberadas para as crianças warao no período do estudo, de 2018 até 2022. Durante o período analisado, o conselho publicou: 43 resoluções em 2018; 76 em 2019; 65 em 2020; 68 em 2021; e 40 em 2022. Após a leitura de todas as resoluções, não encontramos nenhum arquivo a respeito da temática pesquisada. Nenhuma delas abordou a questão das crianças warao e o seu acesso à educação.

O fato de o Conselho de Direitos não pautar a situação das crianças warao contribui para a vulnerabilidade delas, contrariando a própria Lei Municipal Nº 18.491/2018 (Recife, 2018), que delega ao Comdica o papel relevante nas instâncias da política da primeira infância. Em seu artigo 14, a citada lei estabelece que deve existir uma coordenação multissetorial para garantir a construção de políticas setoriais para a primeira infância. Isso se dá na forma de Comitê Gestor Intersetorial, Comitê Executivo e Comitê Ampliado.

O Comitê Gestor Intersetorial (artigo 15) é constituído pelo Gabinete do Prefeito e por órgãos públicos responsáveis pela execução das políticas (Assistência Social, Direitos Humanos, Educação, Saúde, Esporte, Lazer, Turismo, Mulher,

Desenvolvimento Sustentável, Segurança Urbana, Planejamento Urbano e Cultura). O Comitê Executivo (artigo 16), por sua vez, é composto pelas áreas técnicas indicadas pelas secretarias que compõem o Comitê Gestor Intersetorial. Tem como objetivo planejar e gerir as ações cotidianas da Política Municipal da Primeira Infância, no nível central da administração. Por fim, o Comitê Ampliado (artigo 17) é formado por órgãos públicos e entidades da sociedade civil, não só com a participação do Comdica, mas formalmente vinculado ao Conselho.

Isso significa que o Comdica é essencial para deliberações acerca das infâncias presentes em Recife, de modo que seu papel é preponderantemente deliberar e controlar a política de atendimento das necessidades sociais das infâncias. Porém, o que se percebeu foi a negação dos direitos das crianças warao.

Outros documentos que merecem destaque frente à temática discutida são os que apresentam as bases para a educação infantil no município: a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação Infantil (2015; 2019; 2021) (Recife, 2015; 2019; 2021).

A Política de Ensino da Educação da Rede Municipal do Recife (2014/2015) tem como objetivo implementar uma política educacional integrada, em articulação com as unidades educacionais no município. Foi estruturada em 6 livros: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares; e Tecnologias na Educação. Foi construída historicamente a partir do envolvimento do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) (Recife, 2021).

A base dessa construção foi “um Grupo de Trabalho (GT), composto por professores(as), técnicos(as) pedagógicos(as) representando as Divisões e Gerências da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Tecnologia” (Recife, 2015).

O documento analisado, *A Política de Ensino da Educação da Rede Municipal do Recife: Educação Infantil*, é material oficial da rede pública de ensino para a etapa que diz respeito à primeira infância. Está organizado em 6 capítulos: 1) Apresenta a estrutura do livro; 2) Destaca o contexto da educação infantil como construção histórica e social, assim como o marco regulatório no Brasil e no Recife; 3) Evidencia os princípios e as concepções pedagógicas, relacionando-os aos fundamentos teórico-filosóficos e às palavras mágicas dos educadores; 4) Aponta a multiplicidade das diferentes linguagens na educação infantil; 5) Aborda os eixos:

oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico matemático, diversidade e valorização das diferenças e tecnologias; e 6) Dispõe sobre as considerações finais.

A *natureza do texto* corresponde às diretrizes educacionais de planejamento da Secretaria de Educação do município. Os *conceitos-chave* e a *lógica do texto* são: infância como categoria histórica, e não como estágio da vida, e as múltiplas infâncias.

Entre os apontamentos mais próximos da nossa questão de pesquisa, destacamos esses trechos da Política:

Na busca de fortalecer e ampliar os debates acerca da educação para as relações étnico-raciais, a partir da Educação Infantil, **é importante que se aborde a problemática das desigualdades entre as crianças brancas, negras e indígenas**. Segundo os dados da Campanha da UNICEF (UNICEF, 2010), no Brasil, vivem 31 milhões de crianças negras e 150 mil crianças indígenas, ao todo, representando 54,5% de todas as crianças e adolescentes do país que, **embora sejam maioria, são excluídos de direitos fundamentais, destacando-se entre estes, Educação e Saúde** (Recife, 2015, p. 88, grifo nosso).

A discriminação racial, que foi mais fortemente vivenciada por crianças indígenas e afro-brasileiras no cotidiano escolar durante o século XX, ainda ocorre nos dias atuais por consequência dessa visão eurocêntrica que permeia os processos educativos (Recife, 2015, p. 89, grifo nosso).

Em 2015, a Política já destacava como o acesso à educação infantil para as crianças negras e indígenas brasileiras era violado, reconhecendo a discriminação racial como um dos principais fatores para isso. Contudo, ao longo do documento, não se observa como é assegurado o direito da criança migrante à educação. Isto é, se para as crianças nacionais no recorte de raça já é constatada violação de direitos, para a criança migrante indígena nem se colocam considerações a respeito.

De maneira mais generalista, a política reconhece:

[...] a necessidade de considerar cada criança na sua singularidade, a ideia é organizar as escolas e espaços de Educação Infantil com práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais se possam efetivar como direitos. Da mesma maneira, **a proposta é garantir o acesso às práticas de cidadania, de respeito ao conhecimento, e de reconhecimento das sociodiversidades, sejam afro, indígenas, ciganas, ou quaisquer outras** (Recife, 2015, p. 90, grifo nosso).

Em 2019, em virtude das normativas da BNCC de 2017, a Secretaria de Educação do Recife se propôs a atualizar a Política de Ensino da sua rede. No ano de 2018, houve uma adequação de acordo com a realidade recifense, segundo a participação de profissionais da educação por meio de diálogos e de uma construção coletiva de sugestões a serem adicionadas ao documento.

A Política de 2019 está estruturada da seguinte forma: 1) Breve histórico da construção da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – 2014/2015; 2) Processo de revisão da Política de Ensino da RMER – 2018/2019; 3) Relação entre os eixos da política de ensino da Rede Municipal do Recife e as competências gerais da BNCC; 4) Reedição da Matriz Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife; e 5) A Organização Curricular da Educação Infantil.

A respeito da temática abordada, observa-se que o eixo Diversidade, presente na Política desde 2015, em nada sofreu alteração, uma vez que, segundo o documento, já dialoga com as competências da BNCC:

[...] a Diversidade é mais um eixo da Política de Ensino, que envolve as questões de gênero e sexualidade, raça e etnia e educação especial. Nesse contexto, percebe-se a relação do eixo Diversidade da Política de Ensino com as competências gerais da BNCC, com ênfase para a terceira, sexta, oitava e nona competências (Recife, 2019, p.18).

Esse eixo em específico, remete-nos a uma pequena aproximação com as crianças warao, apesar de em nada destacar propriamente, funcionando apenas como uma possível brecha para perceber o direito à educação de infâncias plurais.

Em 2021, é publicada mais uma atualização da Política. Esta se organiza em: 1) Apresentação; 2) Breve histórico da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - 2014/2015; 3) Processo de revisão da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife 2018/2020; 4) Relação entre os eixos da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e as competências gerais da BNCC; 5) Reedição da matriz curricular da educação infantil da rede municipal de ensino do Recife (Os Direitos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Os Campos de Experiências); 6) A organização curricular da educação infantil.

Com o passar dos anos, a Política de Ensino não trouxe direcionamentos acerca do acesso à educação infantil de crianças em situação de migração/refúgio,

como também de crianças indígenas, apesar de que, durante esses períodos de atualização frente às normativas da BNCC (2019; 2021), o fluxo de venezuelanos tivesse crescido em Recife.

Segundo o Diagnóstico da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (Alepe, 2020), *Análise da situação dos direitos da primeira infância de Pernambuco*, crianças migrantes e refugiadas apresentam uma maior dificuldade de acesso a creche e a escola. Em 2019, havia 268 refugiados, entre os quais 80 crianças e adolescentes, acolhidos por organizações internacionais no estado.

Em Recife, segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o acesso à creche não atende a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação do Recife (PME-REC). Segundo a meta 1 do PNE, é proposto um aumento de 50% das creches até 2024, já o Plano Municipal de Educação ambiciona ir além da estatística nacional, com 70% das crianças com acesso a creche até 2025.

Relatórios analisados referentes ao acesso a creches entre 2016 e 2019 corroboram os dados de que Recife se mantém distante das metas colocadas nos planos mencionados anteriormente. Além disso, destacam que os déficits de vagas em creches (privadas ou públicas) é um problema complexo e delicado que se expande para muitos municípios brasileiros (Silva; França; Nóbrega, 2023).

Em 2024, o município conta com 147 creches, que dispõem de 12.160 vagas, conforme destaca a Prefeitura do Recife por meio do secretário de educação Fred Amâncio, em entrevista ao veículo de notícias Diário de Pernambuco (2024). O número de equipamentos para assistir os munícipes ainda é insuficiente, visto que, de acordo com o último Censo Demográfico IBGE de 2022, Recife conta com 117.119 crianças na primeira infância (FMCSV, 2023). Caso essas buscassem a matrícula na rede municipal de ensino, estariam em espera, já que o município ainda não apresenta vagas suficientes para o público.

De acordo com o Observatório do Marco Legal da Primeira Infância (2023), em Recife, em 2022, apenas 40,3% das crianças de 0-3 anos estiveram em creche, e 96,5% em pré-escolas. Segundo a mesma pesquisa, estão fora do sistema de ensino 59,7% das crianças de 0-3 anos. Na educação infantil, há o total de 19.053 crianças em creches e 29.718 em pré-escolas.

Esses dados nos levam a ponderar acerca dos fatores que propiciam o

ingresso ou não desses infantes nas creches. Uma das hipóteses mais fortes é a insuficiência de vagas. No entanto, há outras secundárias, como o cuidado doméstico; as concepções contrárias ao cuidado; e a educação fornecida pelo Estado, entre outras.

Na gestão João Campos (de 2020 até a atualidade), houve a implantação de estratégias para chegar à meta estipulada no PNE e PME-REC, por meio do Programa Infância na Creche, iniciado em 2021. Entretanto, apesar de tal iniciativa, há uma grande lista de espera referente a esse serviço, como destaca o Quadro 6.

Quadro 6 – Números de vagas e quantitativo de crianças na fila de espera para creches da Rede Municipal de Ensino do Recife¹⁴

TOTAL	10030	4355
ANO DE ENSINO	Nº DE VAGAS	QUANTITATIVO NA FILA DE ESPERA (agosto/2023)
BERÇÁRIO	659	479
GRUPO I	2224	1150
GRUPO II	3159	1399
GRUPO III	3988	1327

Dados atualizados em agosto/2023.

Fonte: Recife (2023).

Em sua dissertação, *Políticas públicas e a educação infantil no município de Recife*, Silva (2019) buscou refletir como se dá a concepção de infância postulada no PME-REC. Como resultados de pesquisa, constatou que o município tem fortalecido a educação infantil a partir da universalização das matrículas, da melhoria da estrutura física nas creches e pré-escolas, da contratação de professores e do incentivo à formação continuada.

Em contrapartida, no período mais recente, segundo dados de agosto de 2023, o município conta com 4.355 crianças na lista de espera. Esse quantitativo sinaliza uma insuficiência de equipamentos para lidar com ampla demanda de crianças na primeira infância na capital pernambucana(Recife, 2023).

Isso nos leva a questionar de fato, qual o significado dado às crianças nessa fase de desenvolvimento. O investimento e a expansão na/da educação infantil constituem-se um problema político no Brasil (Vasconcelos; Passos, 2022).

¹⁴ O berçário abrange os menores de 1 ano; o grupo I de crianças entre 1 e 2 anos de idade; o grupo II de 2 a 3 anos; e, por fim, o grupo III de crianças entre 3 e 4 anos.

A primeiríssima infância (0-3 anos), idade apropriada para o acolhimento em creches, é vista como a fase mais importante do desenvolvimento humano, a ponto de o município buscar transformar programas em serviços, inclusive em outras políticas setoriais, como da assistência social, com o Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social (Suas), ao reconhecer a fase como ímpar para o desenvolvimento integral da criança, a fim de evitar e prevenir a violação de direitos. Apesar disso, há entraves no que diz respeito ao orçamento e à vontade política.

Em contrapartida, na política de educação, em nível tanto nacional quanto municipal, por não haver obrigatoriedade quanto à matrícula de crianças na primeiríssima infância (em creches), tem permitido fissuras e ruídos na execução pelos municípios.

Foi assim que Oliveira (2018), em sua tese *O planejamento municipal e as políticas de expansão e universalização da educação infantil na Região Metropolitana do Recife*, identificou que os planos propostos desconsideram as particularidades de cada município, a ponto de serem cópias do PNE, além de que as estratégias desenvolvidas se mostravam pontuais e descontínuas para com essa etapa da educação básica, principalmente para as crianças das classes menos abastadas.

Segundo a análise de Oliveira (2018), a meta municipal do Recife é ambiciosa, mas, na prática, não se mostra palpável, uma vez que a educação infantil na rede pública recifense é marcada por obstáculos de ordem estrutural, como ausência de materiais e/ou de recursos metodológicos para atividades destinadas ao público.

Analisando os dois Relatórios Anuais de Monitoramento do Plano Decenal da Primeira Infância do Recife, no aspecto da política de educação, encontramos que, no primeiro ano de execução do plano, havia uma busca pela ampliação de vagas na educação infantil, resultando no lançamento, em 2021, do Programa Infância na Creche¹⁵. Isto é, Recife reconhece a falta de acesso a creche de qualidade dos seus munícipes.

A *lógica intrínseca* no texto parte da concepção de que a criança “é um sujeito de direitos em processo de desenvolvimento”, além de uma ótica compartilhada

¹⁵ Tem como objetivo a “construção de novas creches com foco na expansão da infraestrutura própria; a ampliação e requalificação de unidades já existentes, que permitam o aumento de vagas e a melhoria da estrutura; parcerias com instituições sem fins lucrativos, para atuar em conjunto com unidades comunitárias vinculadas a ONGs, Fundações e Cooperativas Educacionais; e estudos para a realização de parcerias público-privadas.” (Recife, 2021).

sobre o cuidado e a proteção à infância (Recife, 2021, p. 6). No primeiro relatório, o texto mostrava um ideal resolutivo, de avanço, diante de uma questão tão cara aos recifenses, principalmente ao destacar que, na gestão de João Campos, houve o “maior programa de expansão de creches da história” (Recife, 2021, p. 16).

A respeito de outros pontos essenciais para a execução da política de educação para a primeira infância, percebe-se outra vez esse caráter quando o assunto é a valorização dos profissionais de educação. Para isso, foi criado o Laboratório de Formação da Primeira Infância, destinado à preparação dos profissionais que atendem a dessa faixa etária e aos familiares das crianças.

Além disso, outro destaque importante é o Programa Primeiras Letras. De acordo com o documento, é a maior iniciativa de letramento da Rede Municipal de Ensino do município. Apesar de focar na melhoria da qualidade de ensino e na elevação de aprendizagem de crianças menores de 7 anos, não foi destacado como essa alfabetização alcança crianças em situação de vulnerabilidade e/ ou em mobilidade. Por fim, o relatório destaca o Centro de Referência da Primeira Infância (Criar), fundado em 2021, que atua em articulação com creches e escolas, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Os dados apresentados no segundo relatório anual, na particularidade do eixo da Política de Educação, dão destaque às questões identitárias e à primeira infância. As experiências pedagógicas desenvolvidas a partir das e com as unidades de educação infantil que trabalharam os conteúdos sobre relações étnico-raciais são resultado, ainda que prematuro, da discussão acerca da infância warao em Recife. De modo algum é feita a referência à população migrante no eixo de educação, o que não difere do Plano Decenal (2020-2030).

Vale salientar que, em meio a esse grande problema de insuficiência de vagas para o público, o acesso não se dá exclusivamente pelo Estado, conforme a Constituição Federal de 1988, através da Emenda Constitucional nº 56/2006. Sendo assim, surge um novo debate: a participação da rede conveniada (setor privado) para poder mitigar os entraves existentes. Ademais, soma-se a esses problemas antigos a dificuldade de acesso existente durante a pandemia de covid-19, que impossibilitou o ingresso e a permanência nesses espaços.

Tendo em vista esses atravessamentos, cabe-nos uma postura interventiva no que tange ao direito à educação infantil da criança migrante em Recife, diante de uma série de adversidades para a execução da meta de ampliação de, no mínimo,

50% da oferta de educação infantil em creches até 2024 (PNE) e de, no mínimo, 70% até 2025 (PME-REC) para as crianças recifenses. De fato, o acesso à educação infantil e a falta de um plano e/ou de políticas para crianças em trânsito faz com que sejam tratadas como *outsiders*¹⁶, resultado de ações descontínuas e descomprometidas.

Toda criança migrante, de acordo com a legislação nacional, deve ser incluída nos dispositivos legais de proteção de infantes brasileiros. E quanto às redes públicas de educação, elas devem desenvolver estratégias para a inclusão desses grupos.

No início de 2019, segundo a Prefeitura do Recife (Recife, 2019), a Secretaria de Saúde do município atendeu mais de 100 venezuelanos. No total, 66 adultos e 36 crianças participaram dos serviços de promoção e prevenção à saúde. Além disso, houve encaminhamentos para a inclusão em programas sociais, assim como a viabilização de matrícula escolar, inserção em cursos e no mercado de trabalho, entre outras ações.

De acordo com a supracitada fonte:

A Secretaria de Educação de Recife providenciou a matrícula de 29 estudantes de 6 a 16 anos nas escolas, creches e creches-escolas municipais. Já os profissionais da Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas sobre Drogas e Direitos Humanos do Recife (SDSJPDDH) fizeram atualização e inscrição de cerca de 50 venezuelanos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, para que eles possam ter acesso a programas como o Bolsa Família (Recife, 2019).

O cenário de desproteção que estava sendo sistematicamente documentado por veículos de comunicação apontava a piora nas condições de vida dos venezuelanos, logo nos primeiros anos de chegada a Recife. Os registros jornalísticos noticiaram que, em 2019, viviam 73 venezuelanos aglomerados em duas casas. “Sem acomodações apropriadas ou mesmo colchões, crianças, mulheres e homens passam a maior parte do dia enfileirados no chão dos corredores estreitos dos imóveis, segurando crianças de colo nos braços” (Crianças [...], 2019).

¹⁶ Esse termo foi usado por Elias e Scotson (2000), na publicação: *Os estabelecidos e os Outsiders*. Enquanto os estabelecidos são sujeitos que ocupam posição de poder e prestígio na sociedade, *outsiders* representam os que não possuem atributos para compor o grupo dos estabelecidos.

De julho de 2018 a dezembro de 2022, Recife recebeu 366 venezuelanos interiorizados, sendo 44% pela modalidade institucional, 27% por reunião social, 21% em razão da reunificação familiar, 7% por vagas de emprego sinalizadas e 2% por motivo sem informação (Brasil, 2023).

Essa realidade marcada por ações pontuais e emergenciais se explicita nos planos e nas políticas destacados. Cantinho (2018), ao destacar as rachaduras dos dispositivos de direitos da criança, expõe os dilemas e ambiguidades das políticas de proteção durante a solicitação de refúgio no Brasil para a criança. De igual modo, percebe-se como essa lógica se aplica no município de Recife. A criança migrante/refugiada ainda é tratada como sujeito de ações emergenciais, isto é, o caráter de emergência é latente na medida que, nas resoluções do Comdica e nos planos e políticas, não se apresentam elementos sólidos que visem à garantia integral dos direitos dessa infância em trânsito.

Grajzer (2018), de igual modo, ressalta o direito e o acesso à educação pelas crianças refugiadas, apontando que elas têm sido alvo dos órgãos e mecanismos internacionais de direitos humanos, mas infelizmente os documentos não delimitam ou resguardam o direito à educação das crianças refugiadas.

De acordo com o documento *Diretrizes de Atendimento humanizado no contexto da migração no Brasil*, de autoria da Asbrad (2017), a Corte Interamericana sobre Direitos e Garantias de Crianças no Contexto da Migração faz referência direta à criança indígena:

[...] de acordo com sua cosmovisão, preferivelmente requerem se formar e crescer dentro de seu ambiente natural e cultural, já que possuem uma identidade distinta que os vincula com sua terra, cultura, religião e idioma. Deste modo, quando se deslocaram voluntária ou forçadamente para fora de seu território e comunidade, as medidas de proteção devem ser adotadas e implementadas tendo em consideração o seu contexto cultural (Asbrad, 2017, p. 33).

A Asbrad (2017) traz diretrizes específicas desdobradas em 5 capítulos, dos quais destacamos 3, em especial, cuja temática nos interessa: Capítulo 1 – Por que crianças e adolescentes migrantes precisam de especial atenção?; Capítulo 2 – Padrões, princípios e obrigações para garantir a proteção de crianças e adolescentes migrantes; e Capítulo 5 – As diversas formas de violência contra crianças adolescentes migrantes (temática que abordamos na seção anterior desta

dissertação.

Atualmente, ainda existe a necessidade de mais contribuições no campo de pesquisa sobre a infância e as migrações, dado que essas crianças são expropriadas, por meio da violação de direitos, seja em seus territórios (Conde; Alcubierre, 2018), seja durante o percurso migratório, seja até mesmo no local hospedeiro. A dinâmica por trás da expulsão não pode ser negligenciada, uma vez que opera a necessidade de sobrevivência.

4.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS INDÍGENAS WARAO EM RECIFE

Mesmo com os avanços na primeira infância em termos gerais, com o Marco Legal e o Primeiro Plano Decenal, Recife ainda anda a passos lentos no que diz respeito à discussão e construção de planos para a infância migrante, refugiada e indígena, principalmente quando se considera que grande parte desse público está com idade entre 0 e 6 anos (Unicef, 2023e).

Em 2023, o município renovou a adesão às iniciativas do Unicef. A cidade teve 9 centros municipais de saúde e de educação reconhecidos como Unidades Amigas da Primeira Infância (Uapis)¹⁷, sendo 6 centros de saúde e 3 centros de educação infantil. Essa parceria visa à qualificação no atendimento a crianças de até 6 anos de idade e a suas famílias (Unicef, 2023e).

Este marco aponta para estratégias generalistas que fazem de Recife uma cidade reconhecida por se comprometer com a infância. No entanto, não há de maneira publicizada documentos oficiais que apresentem orientações ou até mesmo deliberações do Comdica sobre políticas específicas de atenção às crianças warao.

O documento que mais se aproxima dessa discussão é a Lei Municipal Nº 18.798, de 20 de maio de 2021, que institui as bases para a elaboração da Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes e Refugiados. Apesar de estar em construção, até a presente data, não foi estabelecido um debate público que indicasse a elaboração da política de forma conjunta com a sociedade civil, como prevê o seu artigo 7º: “A Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes

¹⁷ “É uma estratégia do Unicef voltada à qualificação dos serviços públicos de saúde e de educação infantil com o objetivo de contribuir para os resultados das políticas municipais para a primeira infância” (Unicef, 2023e).

e Refugiados será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências”.

Particularmente sobre as crianças e adolescentes, a lei, em seu artigo 4º, afirma que a Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes e Refugiados será concebida, entre outras, de acordo com a seguinte diretriz: “II - efetivação dos direitos e do bem-estar de crianças e adolescentes migrantes e refugiados, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente”. A clareza dessa diretriz contrasta com a ausência de informações sobre ações concretas que promovessem os direitos e o bem-estar das crianças warao.

De acordo com os documentos oficiais, o município não apresenta uma abordagem que vincule as imbricações da infância warao em particular e de outras infâncias em deslocamento. Desde 2018, em parceria com os órgãos estaduais e federais, ações de cunho emergencial são amplamente desenvolvidas, a ponto de, somente no cenário de pandemia, o então projeto de lei do vereador Ivan Moraes (Psol), anteriormente citado, passou a ter força de lei, após a sua aprovação.

No ano da aprovação da Lei Municipal nº 18.798, de 20 de maio de 2021, o número de venezuelanos em Recife não ultrapassava 60 indivíduos (Marco Zero, 2021). É provável que isso tenha se dado devido à desproteção deles, fazendo com que muitos migrassem para cidades como João Pessoa, Natal e Belém, conforme aponta o Comigrar. Mesmo não tendo políticas públicas para a migração em outras cidades, tais locais se mostraram mais acolhedores, oferecendo moradia, alimentação e um tratamento digno (Douglas, 2021).

Como destaca o Ministério Público de Pernambuco (MPPE), o estado de Pernambuco e o município do Recife de maneira conjunta buscaram adotar medidas emergenciais no contexto de pandemia, sobretudo relacionada à assistência aos warao, a saber:

[...] transferência de algumas famílias para outro imóvel e [a] construção do "Plano de Ação da Assistência Social e Políticas Públicas para os Venezuelanos Waraos", de autoria da Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Política sobre Drogas do Município do Recife. Menciona ainda, a publicação da Lei Municipal nº 18.798, de 20 de maio de 2021, que institui as bases para a elaboração da "Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes e Refugiados" no município do Recife. Porém, tais medidas não vêm sendo precedidas da escuta qualificada dos

migrantes, nos termos da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (MPPE, 2021).

Até agora, não há documentos que apresentem como está o desenvolvimento da política. Será que as crianças estão sendo ouvidas? Como as crianças e as famílias warao entendem a educação? São questões que precisam ser aprofundadas, principalmente para garantir o superior interesse dessas crianças, seu desenvolvimento integral e a autodeterminação dos povos.

O Plano de Ação da Assistência Social e Políticas Públicas para os Venezuelanos Waraos, que tem como autoria a Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Política sobre Drogas (SDSJPD) do município do Recife é do ano de 2021, já não atendendo a realidade dos migrantes, mas foi possível identificar que, sobre as crianças waraos, o documento aborda uma metodologia dividida a partir de três eixos: 1) Acolhida e Promoção de Migrantes Waraos (demandas de curto prazo); 2) Promoção de Garantias (demandas de médio a longo prazo); e 3) Promoção de Convivência Comunitária e Autonomia (demandas de médio e longo prazo).

Como medidas de curto prazo, no que tange à efetivação do direito à educação, o plano destaca que a Secretaria de Educação deverá acolher crianças e adolescentes warao visando à sua inserção na rede pública de ensino. Quanto às medidas de médio a longo prazo, há ênfase na promoção da inserção escolar de crianças e adolescentes na rede e no ensino da língua portuguesa, segundo as demandas desse público (Recife, 2021).

O Governo de Pernambuco (Pernambuco 2021), no *Diagnóstico sobre migrantes*, da Secretaria Executiva de Assistência Social, aponta que o estado recebeu 340 pessoas pelo programa de interiorização, sendo 139 em Recife, na Cáritas. Em relação às crianças e aos adolescentes, estavam fora das escolas. E quanto aos adultos, destaca-se que, devido à falta de formação profissional especializada, recorrem à cultura da coleta (mendicância).

O diagnóstico é problemático a respeito da condição migratória dos venezuelanos. Em suas entrelinhas, explicita uma argumentação determinista sobre a experiência migrante, de modo a culpabilizá-los. A mobilidade deles não se mostra, na maioria dos casos, como voluntária (posicionamento no qual o documento aponta), mas, sim, como compulsória.

No ano posterior, o diagnóstico salienta novos avanços no que tange à situação de migrantes e refugiados em Pernambuco. É interessante destacar que, mais uma vez, não é mencionado o quantitativo de crianças, havendo apenas uma visão geral do público maior (Pernambuco, 2023).

Ele traz dados quantitativos referentes àqueles que passaram pelo acolhimento institucional e/ou foram atendidos pelos Centros Especializados em Assistência Social (Creas) e Centros Pops, nos quais informaram sobre a solicitação de refúgio. As fontes de dados utilizadas foram extraídas no Conare, da Operação Acolhida, coordenada pelo Governo Federal, com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), do Censo SUAS e do Registro Mensal de Atendimento (RMA).

Diante de tamanha vulnerabilidade social, a porta de entrada dos serviços públicos em solo recifense foi a política de assistência, seguindo os mesmos passos da esfera estadual. Em Pernambuco, devido ao crescente número de venezuelanos nos últimos anos, houve a necessidade gradual de medidas públicas mais eficientes, a começar pela inserção laboral. Em entrevista a Silva e Santos (2021), a supervisora técnica da Gerência de Proteção Social Especial de Alta Complexidade da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) do Governo do Estado de Pernambuco, Wilma Sousa, destacou que “[...] o Governo do Estado atendeu 365 refugiados, todos venezuelanos, entre os anos de 2015 e 2019. Desses, 68 foram acolhidos na cidade de Recife (aos cuidados da Cáritas Recife) [...]” (Silva; Santos, 2021, p. 95).

Todavia, embora tenha existido esse incentivo ao mercado de trabalho local por meio da Secretaria Executiva de Assistência Social (Seass) do Governo do Estado, em articulação com outros organismos, como a Cáritas, os autores ressaltam que os índices de inserção no mercado de trabalho formal pernambucano foram incipientes. Isto é, políticas públicas mais eficientes deveriam ser construídas, a fim de garantir a integração local e a reprodução social dessa população em trânsito.

Ao passo que, em Pernambuco, a situação dos migrantes venezuelanos foi para a proteção especial de média complexidade¹⁸, em Recife, esteve a cargo da proteção social básica, sendo realocada em 2023 para a demanda especializada.

¹⁸ Trata-se de atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas com vínculos familiares não rompidos. Em contrapartida, a proteção social básica corresponde à garantia de inclusão a todos os cidadãos que estão em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

[A] Prefeitura de Recife, por meio de Rosângela Fontes (Gerente da Proteção Social Básica) e Andrea Pedrosa (Assistente Social da Equipe Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF Migração), em resposta à entrevista concedida por *e-mail* realizada no dia 31 de agosto de 2020 (Recife, 2020), reforçou que a dinâmica de refugiados no estado é particularmente nova na cidade, e que o Serviço de Proteção Básica da Assistência Social articulou a participação das políticas setoriais para o atendimento das diferentes demandas (Silva; Santos, 2021, p. 97).

Segundo Ribeiro (2022), de 2018 até 2022, Pernambuco e Recife não conseguiram criar e implementar políticas específicas para essa população:

A Prefeitura do Recife afirma que organizou os setores públicos para a acolhida dessa população com a criação do PAIF para Migrantes, em novembro de 2018 (um mês antes dos primeiros refugiados chegarem ao Recife), sendo composta por duas assistentes sociais e uma psicóloga, além do apoio da Cáritas do Recife (Ribeiro, 2022, p. 33).

O Plano Municipal de Assistência Social do Recife (PMAS) (Recife, 2021), destaca a criação de equipe para o atendimento a migrantes. O PAIF¹⁹ Migrantes foi criado em 2018 com o objetivo de acompanhar os migrantes venezuelanos recém-chegados no município, garantindo o acesso às políticas públicas. Composta por duas assistentes sociais e uma psicóloga, a referida equipe encaminhou os atendidos ao programa de interiorização da Cáritas-50 PANA e demanda espontânea.

Segundo o PMAS, foram realizados acompanhamentos e atividades com os usuários que chegaram a Recife entre 2018 e 2019. Durante esses anos, havia 102 usuários; 37 famílias acompanhadas; 4 desligadas; e 37 beneficiárias do Programa Bolsa Família. Nesses dados, todos os usuários correspondem à demanda espontânea.

No que tange aos encaminhamentos realizados aos migrantes, consta que foram feitos 189 para a saúde, educação e agência do trabalho. Entretanto, não são citadas especificidades para a política de educação municipal.

Apesar do PMAS ter sido publicado em 2021, os dados referentes a 2020 não foram publicizados a respeito desse acompanhamento institucional, ano de

¹⁹ O PAIF é Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, ofertado em todos os Centros de Referência da Assistência Social (Cras), compondo a Proteção Social Básica.

emergência sanitária global. Isso se assemelha às discussões pautadas no Plano Decenal para a Primeira Infância (2020-2030), cujas especificidades dessa infância em mobilidade não são discutidas no que tange à política de educação infantil.

Acerca da inserção laboral das famílias venezuelanas, Albuquerque (2019) apontou que, devido à falta de políticas voltadas à questão da documentação e aos potenciais empregadores, há uma grande dificuldade de integração na sociedade recifense por parte dos venezuelanos.

O acesso ao trabalho digno, além de subsidiar a permanência e a contribuição profissional ao município, mostra-se como uma possível medida para diminuir a busca por coleta nas ruas. Provavelmente, se houvesse uma política eficiente aliada à política de educação especializada, a intersetorialidade seria exequível no caso venezuelano em Recife.

Ao oferecer os mesmos serviços da população em geral para migrantes, o município de Recife não considerou as especificidades do fluxo venezuelano, na medida em que não criou e nem implementou políticas públicas adequadas a tal particularidade, a começar pelas populações indígenas.

Diante desse contingente de uma população em particular, o poder público não conseguiu garantir o acesso a políticas setoriais com eficiência, restando às organizações religiosas e de ensino atuarem na proteção, atenção e mediação do acesso aos serviços públicos.

Entre os principais organismos presentes na atuação com migrantes em Recife, merecem destaque a Cáritas Brasileira; a Unicap; e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Aliados à perspectiva de cuidado e da proteção, “[...] ofereceram conhecimento, abrigo, orientação e perspectivas de uma vida mais integrada, social e laboral ao Recife” (Ribeiro, 2022, p. 38).

Em meio à crise sanitária em 2020, o Ministério Público Federal (MPF) expediu uma recomendação para garantir atenção à saúde dos warao. A atuação do MPF foi com base nas denúncias dos próprios migrantes, em especial famílias residentes no Recife, de que estavam vivendo em condições precárias de moradia e saúde, agravadas pela covid-19. Nesse momento, de acordo com a Acnur, em Pernambuco, havia 185 indígenas da etnia warao (Racismo Ambiental Net, 2020).

Diante disso, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE), em colaboração com o MPF, o Ministério Público do Trabalho (MPT), a Defensoria Pública da União (DPU) e a Defensoria Pública do Estado de Pernambuco (DPPE), expediu uma

recomendação para que o Governo do Estado, no prazo de 30 dias, construísse um Protocolo de Consulta Prévia Livre Informada (PCPLI), objetivando implantar políticas públicas protetivas às pessoas indígenas da etnia warao. Entre as medidas, constavam: “locais para abrigo” e “política integrada por meio de rede de instituições governamentais, civis e religiosas para atendimento às crianças indígenas em situação de vulnerabilidade e suas famílias, em Pernambuco” (MPPE, 2021).

De acordo com o Brasil de Fato (Santos, 2020):

Os indígenas da etnia warao, originários da Venezuela, viviam no Recife desde o ano passado [2019] basicamente de doações e do que chamam de coleta, pedindo dinheiro em sinais e nas ruas. Povo em intensa migração no Brasil desde 2018, os waraos se encontram à margem do trabalho formal. A pandemia do coronavírus os deixou ainda mais vulneráveis. Há duas semanas, um idoso de 81 anos morreu em uma das três casas comunitárias onde vivem os cerca de cem indígenas no Recife. Impossibilitados de fazer a coleta e com as doações diminuindo, os waraos ainda encontram dificuldades para conseguir o auxílio emergencial do Governo Federal.

O cenário de desproteção e de vulnerabilidade aumentou durante a pandemia. As crianças, em meio à crise, estavam em risco social ainda maior. Além disso, o município tratava tal questão como uma demanda de proteção básica, apesar de veículos de imprensa denunciarem que havia violação de direitos na capital pernambucana.

Durante o período citado, foi assinado, pelo Governo do Estado em colaboração com a Cáritas, termo para a execução do Serviço de Acolhimento Institucional Emergencial. O serviço utilizou recursos do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), sendo executado pela Cáritas Arquidiocesana de Olinda e Recife, com vigência máxima de 150 dias. O objetivo foi oferecer residências que acolhessem no máximo dez pessoas (Tenório, 2021).

Em contraste com ações pontuais do poder público, a rede de proteção para migrantes por meio do Comitê Interinstitucional para a Promoção de Migrantes, Refugiados e Apátridas (Comigrar), coloca-se de forma intencional e articulada:

[...] A solução para os Warao e outros migrantes não nacionais não é fácil e nem deve ser alcançada a curto prazo. Todos, no entanto, também concordam que o primeiro passo está em ouvir diretamente os indígenas venezuelanos. ‘Não há como encontrar soluções duradouras sem um processo de escuta qualificada dos Warao e isso não tem acontecido, embora a gente venha provocando o poder

público. Há equipes de assistência social que vão às casas semanalmente, mas para fazer ações isoladas como entregar alimentos, o que não necessariamente culmina em política pública’, diz Victor Santos” (Nunes, 2021, grifo nosso).

A fim de fugir da crise venezuelana, os warao percorreram um trajeto de mais de 6 mil quilômetros para chegar à capital pernambucana (Barros, 2019). E crianças foram submetidas a esse contexto, a ponto de terem prejudicada a sua formação inicial e vivenciar outras consequências no decorrer da vida. Diante dessa problemática humanitária, as precisam ter os seus direitos garantidos, e o país hospedeiro, neste caso o Brasil, e respectivamente Recife devem assegurar “o direito à educação, à assistência social e à saúde, como vacinação, nutrição, principalmente na primeira infância” (Souza, 2019).

Através do curso de extensão Questão Migratória: aspectos jurídicos, culturais e integração social dos migrantes²⁰, obtivemos uma breve aproximação com a rede de proteção a migrantes em Recife. Um dos contatos estabelecidos deu-se com o defensor público do estado de Pernambuco, Dr. Henrique da Fonte Araújo Souza, e outro com a Dra. Emília Queiroz, presidente da Subcomissão de Direito dos Refugiados, da seccional pernambucana da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Ambos destacaram a situação agravante da educação de crianças e das condições de moradia que enfrenta a população warao no Recife. Também salientaram a necessidade de garantia integral dos direitos da crianças e dos adolescentes, assim como dessa população em específico (Dantas, 2021).

A respeito do acesso à educação das crianças warao, o Criança Feliz (2022, p. 16), originado a partir das políticas de saúde e assistência social do Governo Federal, aponta:

O acesso à educação também tem se tornado crítico. Mesmo garantido na legislação brasileira, há inúmeras barreiras para que as famílias consigam matricular seus filhos e filhas nas escolas, entre eles a falta de documentos, de familiaridade com o sistema educacional, barreira linguística e carência de vaga em escolas e creches.

No *Guia de orientações técnicas para a proteção de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e/ou indígenas vítimas ou testemunhas de*

²⁰ Ofertado na modalidade *on-line*, em 2020, pelo Grupo de Migrações, Mobilidades e Gestão Contemporânea de Populações (Migra), vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

violência no Sistema de Garantia de Direitos, o Unicef (2023) frisa que os direitos das crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais, inclusive os povos indígenas, devem se adequar à Resolução Nº 181, de 10 de novembro de 2016²¹, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), e à Lei Nº 13.431/2017²².

No que se refere ainda à esfera nacional, a Câmara de Educação Básica (CEB), vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020, na qual dispõe sobre “o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema de ensino brasileiro” (Brasil, 2020). Recife, por sua vez, não apresenta resoluções deliberadas pelo Comdica que de alguma forma se aproximem das deliberações do Conanda. Com isso, o município se apoia exclusivamente nas normativas do CNE.

Gadêlha e Ribeiro (2023), no *Manual de boas práticas do gestor municipal e equipes técnicas: políticas públicas para famílias venezuelanas refugiadas e migrantes com crianças na primeira infância*, reforçam a importância do aprendizado nessa fase, e o fato de que refugiados(as) e migrantes têm o direito à educação pública e gratuita no Brasil, segundo a Resolução CNE Nº 1, de 13 de novembro de 2020, e a Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Além de destacar os impactos da aprendizagem e da socialização, que contribuem diretamente para o desenvolvimento infantil.

Com o intenso fluxo migratório venezuelano, o Brasil vem recebendo um público em especial: crianças na primeira infância, ou seja, com idades entre 0 e 6 anos. Esse segmento é considerado prioritário devido à relevância do desenvolvimento humano nos primeiros anos que gera impacto para toda a vida [] A educação infantil contempla a faixa etária de 0 a 5 anos e inclui creches e pré-escolas. Nesses espaços, as crianças serão impactadas pela aprendizagem e pela socialização, levando suas experiências por toda a vida, sendo importante receberem estímulos que contribuam para o seu desenvolvimento (Gadêlha; Ribeiro, 2023, p. 22; 48).

De acordo com o Leia Já (Crianças [..], 2023), na matéria intitulada *Crianças*

²¹ Dispõe sobre os parâmetros para a interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes pertencentes a povos e comunidades tradicionais no Brasil.

²² Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

venezuelanas vão receber brinquedos no Recife, através da organização da sociedade civil Cáritas Brasileira NE2, por meio do Programa de Migração e Refúgio e do Projeto RAFA - Rede de Amor, Fraternidade e Amizade, realizou a Campanha do Brinquedo: doe e faça uma criança feliz. A ação, que então estava no seu quarto ano, tem como objetivo presentear crianças venezuelanas e que residem na cidade do Recife e Região Metropolitana. Mesmo considerando a importância do brincar para o desenvolvimento de qualquer criança, a ação soma-se a outras de caráter pontual e que não se articulam a uma política, até mesmo pela sua inexistência.

Diante do exposto sobre as famílias e as crianças indígenas warao, nota-se que a primeira infância indígena e venezuelana em Recife não é mencionada em nenhum trabalho ou em políticas e ações destinadas ao público, muito menos via portais de notícias locais. A maior parte das publicações citam questões mais gerais no que tange à dimensão da infância migrante, principalmente na garantia de direitos como saúde, moradia e educação, deixando de lado a discussão essencial das crianças de até 6 anos.

4.3 A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS WARAO EM RECIFE

A falta de políticas públicas ainda é uma demanda imediata que perpassa os indicativos, ano após ano, acerca da educação de crianças venezuelanas no Brasil e em Recife. A literatura mais atual se debruça sobre a temática do acesso à educação infantil dessas crianças e da urgência de um currículo plural e diverso.

Vale pontuar, inicialmente, que há poucos trabalhos sobre a efetivação do direito à educação infantil das crianças warao em Recife, sendo necessário um resgate a partir do panorama nacional de experiências migrantes.

Segundo Santos, Alves e Machado (2022), a maioria dos trabalhos mapeados no Brasil sobre educação e crianças migrantes durante o decênio 2010-2020 se alicerçam no ensino fundamental e na experiência profissional; são centrados nos estados do Sudeste do país; e estão voltados à migração boliviana.

Vale pontuar que, nos anos finais do decênio proposto (2018-2020), houve um aumento na chegada de venezuelanos no Brasil, e os autores de dissertações e teses estavam ainda em processo de leitura e reflexão. Para os teóricos, existe uma lacuna em publicações que versam sobre educação infantil e migração como um

todo, em especial, em estados transfronteiriços.

Essa inquietação acerca da temática estudada (crianças migrantes e educação infantil), após 2020, passa a ganhar mais destaque e importância na comunidade acadêmica. Isso se dá principalmente devido à exposição midiática dos acontecimentos nas áreas transfronteiriças, como Roraima; à consolidação da Operação Acolhida com o processo de interiorização; à luta da população migrante e da rede de proteção em prol da garantia de direitos; e ao diálogo com as ciências humanas e sociais aplicadas diante da atualidade desse fenômeno migratório na América Latina e Caribe.

A partir de 2020, um ano crucial para a temática no país, Daniel e Moro (2022) observam que, apesar do aumento substancial das pesquisas sobre crianças migrantes e educação infantil, há uma falta de valorização da cultura desses infantes. Isso ocorre mesmo com as tentativas de acolhê-las nas escolas.

Das pesquisas apresentadas após 2020, na apuração realizada por Daniel e Moro (2022), percebe-se que nenhuma delas trata da migração infantil indígena, em especial da migração venezuelana warao, mas, sim, da migração de crianças voltada para a educação infantil em seu sentido mais amplo.

O padrão observado pelos autores é de que algumas instituições buscam atenuar as defasagens do acesso à educação via ações pontuais, por meio de: “[...] traduções de bilhetes e documentos, trocas de experiências a partir das diferentes culturas, busca de intérpretes, dentre outros [...]” (Daniel; Moro, 2022, p. 87). Como isso não se mostra suficiente, cabe ao poder público o diálogo com esses espaços formativos, com os profissionais da educação, com a criança e a família, com o intuito de avançar no campo das políticas públicas.

As publicações mais atuais que envolvem a temática “educação infantil e crianças venezuelanas” têm uma maior incidência na busca a partir de 2022, inclusive até o presente ano, 2024.

Grajzer e Schlindwein (2023), a fim de compreender e analisar as condições de vida impostas às crianças warao em Roraima, destacam que elas estavam fora do ambiente escolar. Com isso, foi inaugurado um Centro de Atendimento Infantil no âmbito da Diocese de Roraima, no município de Pacaraima. A escola recebia crianças com idades entre 4 e 11 anos, de acordo com as autoras. Tendo em vista tais evidências em campo, elas perceberam que as crianças warao entre 0 e 3 anos de idade não estavam indo às creches.

Diante da situação de tamanha repercussão nas áreas fronteiriças, em especial, no estado de Roraima, o Ministério da Educação, em ação conjunta com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima, com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista e com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), realizou uma força-tarefa para matricular as crianças venezuelanas na escola. O público foi de idade de 6 a 17 anos, ou seja, público dos Ensinos Fundamental e Médio. Com isso, o estado registrou, no ano de 2019, 2.024 novas matrículas durante a ação (Brasil, 2019).

Não obstante, conforme o estudo de necessidades elaborado em 2022, destacado por Mota e Santos (2023), 18% das crianças venezuelanas não estavam matriculadas na escola em todo o território brasileiro. Essa porcentagem se torna maior principalmente em estados que receberam mais migrantes venezuelanos, como Roraima e Amazonas (27%). E ainda mais alarmante ao tratar de crianças em abrigos temporários (63%).

Segundo, Custódio, Cabral e Cabral (2024), em seus resultados de pesquisa sobre a violação ao direito à educação no Brasil, o país tem negligenciado as necessidades educacionais especializadas das crianças e adolescentes venezuelanos, integrantes de comunidades indígenas (warao, pemon, eñepá, kariña e wayuú).

Nessa mesma direção, Silva e Silva (2023), ao lidar com tal temática em nível municipal em Dourados (RS), percebem que as instituições de ensino estaduais e municipais desse município gaúcho não têm considerado as especificidades de migrantes e refugiados venezuelanos, nos Ensinos Fundamental e Médio, sendo urgente a interlocução com as autoridades públicas dos três níveis federativos.

Ao lançar nosso olhar especialmente para a educação infantil, temos o trabalho de Santos, Piego e Abramowicz (2024). Com o objetivo de traçar o perfil de crianças migrantes matriculadas no estado de São Paulo, basearam-se em algumas variáveis que compõem os microdados das matrículas do Censo Escolar de 2020 de bebês e crianças migrantes de 0 a 6 anos. Como resultados de pesquisa, concluíram que o perfil dessas crianças é marcado por questões raciais e de gênero, além de constatar a precarização imposta à faixa etária de 0 a 3 anos.

Tonetto (2023), em sua dissertação, intitulada *Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas e Educação Infantil de Santa Maria/RS*, trouxe reflexões sobre as lacunas do direito à educação,

com destaque para a necessidade de construir e incluir diferentes saberes de ser, de pensar e de existir em espaços de educação infantil.

No que tange à realidade recifense, há pouquíssimas publicações que versem sobre o acesso ao direito das crianças warao à educação infantil. Enquanto há relatos de experiência em outros municípios e estados brasileiros sobre a inserção dessas crianças na escola, em Recife, aparece apenas um trabalho publicado, segundo a plataforma Scielo e o Google Acadêmico.

Essa ausência comunica a necessidade de priorizarmos a educação escolar de crianças em deslocamento; a urgência por políticas públicas de inserção nos espaços escolares; e a incansável busca pelo aperfeiçoamento de estudos na temática infância migrante/em mobilidade.

O município não apresenta dados de domínio público que demonstrem quantas crianças warao estão na escola, propriamente, ou como tem sido essa primeira infância na educação infantil.

Ao investigar o processo de integração de crianças venezuelanas das etnias warao e pemon em uma escola da rede municipal do Recife, Moraes (2022) destacou que, em 2019, por meio do Censo Escolar do Portal de Dados Abertos da Prefeitura do Recife, entre todas as etapas de ensino, apenas 15 crianças venezuelanas estavam matriculadas. Já entre as escolas municipais em si, apenas 5 tinham efetivado matrícula.

Em 2020, o mesmo Censo Escolar observou que, entre todas as etapas de ensino, havia 20 alunos matriculados de nacionalidade venezuelana, e quanto às escolas da rede municipal, havia apenas um aluno matriculado (Moraes, 2022). Esses dados trazidos no trabalho de Moraes (2022) demonstram a fragilidade da implementação dos planos e políticas quando se trata de garantir o acesso à educação de crianças migrantes venezuelanas em Recife.

Somando-se a esse fato os dados não destacam as matrículas dessas crianças na educação infantil, uma vez que o número de matrículas é “maior” em todas as etapas de ensino, ao contrário da etapa correspondente à primeira infância, justamente a de responsabilidade do município.

Moraes (2022), em sua pesquisa, registra entrevista com uma mulher warao, mãe de 9 filhos, com idades de 22, 18, 17, 15, 12, 11, 10, 8 e 5 anos. Foi destacado pela autora que as crianças que possuíam 8, 10 e 11 anos estavam matriculados na mesma turma, do 1º ano do Ensino Fundamental, além de participarem do programa

Se Liga²³ (Moraes, 2022). Contudo, não foi dissertado sobre os outros filhos em idade apropriada para os Ensinos Fundamental e Médio, inclusive, o de 5 anos com perfil para a educação infantil, sendo já obrigatória a matrícula de acordo com a LDB (artigo 4º) .

Após a chegada das crianças e adolescentes venezuelanos em Recife, inclusive depois da interiorização, nenhum relatório foi divulgado sobre essa questão, restando-nos um silêncio teórico e político. Embora as demandas em áreas fronteiriças tenham suas especificidades, Pernambuco, enquanto estado, e Recife, como sua capital, são partes integrantes da Operação Acolhida. Sobretudo, são corresponsáveis, nas esferas estadual e municipal da fase final, pela interiorização. Com isso, cabe-nos perguntar: como se deu a pós-interiorização em Recife? As crianças warao estão sendo ouvidas? Essa primeira infância é observada pelas lentes de uma educação inclusiva e emancipatória?

Além desses apontamentos, existe uma série de entraves que precisam ser pontuados a respeito da permanência desse público nesses espaços. Percalços que se assemelham aos verificáveis na educação de crianças não indígenas, sendo ainda potencializados para as comunidades indígenas. Isto é: as lacunas na formação dos(as) professores(as), primordialmente, no que diz respeito à educação para migrantes e educação indígena, somadas às condições desfavoráveis de trabalho (Silva, 2014).

Há uma série de lacunas na política de educação que contribuem para que ela não seja executada com eficiência, restando aos profissionais a adaptabilidade e a capacidade de se reinventar.

Correia *et al.* (2024), ao analisarem o processo de organização do trabalho pedagógico na educação infantil para/com as crianças warao nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Municipal de João Pessoa (PB), ressaltaram algumas ações fundamentais para a garantia de acesso à educação e permanência num ambiente escolar plural e respeitoso, a saber:

[...] uma prática pedagógica que respeite e valorize a cultura indígena [através de] um trabalho de análise da realidade sociocultural; o monitoramento das famílias com a busca ativa para a inserção dessas crianças no Sistema Educacional do Município e

²³ A proposta do programa é alfabetizar plenamente estudantes não alfabetizados e em estado de defasagem entre idade e série, matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Instituto Ayrton Senna, 2019).

reuniões periódicas com os Venezuelanos Indígenas Warao, através da construção de um planejamento pedagógico pautado na reafirmação da identidade étnica, a valorização das línguas e saberes (Correia *et al.*, 2024, p. 2).

Esses apontamentos são de extrema importância para a gestão escolar; no entanto, em vez de excluir, evidenciam a falta de um direcionamento legal específico para as comunidades migrantes. Muitas vezes, o poder público as considera nômades, o que é utilizado para justificar a ausência de oferta educacional para esse grupo.

Tratar as comunidades indígenas nessa perspectiva reforça ações pontuais e descontínuas. Pensar as infâncias plurais exige vontade política e tensionamento entre ideias e concepções estabelecidas.

A língua, instrumento de comunicação, poder e de dominação, revela-se um grande desafio para a escolarização dessas crianças. Algumas falam o idioma nativo, outros o espanhol. Entretanto, ainda estão na fase de aprender uma linguagem formal. Com isso, soma-se a outra questão pontual no Brasil, a evasão escolar, que, de acordo com Oliveira (2023), é maior entre os estudantes venezuelanos em comparação com os brasileiros, devido ao baixo número de docentes que falam espanhol.

De acordo com Oliveira (2023), as profissionais que atuam com crianças migrantes, em entrevista, destacaram que se sentem desamparadas. A formação inicial e continuada, ao menos no contexto de Uberlândia (MG), não as ajudou a lidar com esse novo cenário, marcado pelo crescente número de venezuelanos no país e crianças migrantes em busca do acesso à educação em ambiente escolar.

Ribeiro, Matos e Pinheiro (2023) analisaram como as práticas lúdicas na cultura warao podem ser um canal de estímulo à interculturalidade e de prováveis caminhos para viabilizar a inclusão desse público na escola e na comunidade onde vivem. Fruto de uma experiência numa escola municipal em Belém (PA), os autores verificaram o lúdico como uma linguagem para a promoção de respeito e valores interculturais.

Soares (2022) se propôs a compreender como acontece o atendimento escolar de indígenas venezuelanos por meio de posturas de atores sociais que compõem a Ação Civil Pública (ACP) Warao (RR). A autora se apoiou em documentos normativos sobre educação escolar indígena na Venezuela e no Brasil,

a fim de compreender como o princípio da interculturalidade se aplica enquanto proposta curricular adequada a essa realidade. Como achados importantes, foram evidenciadas:

[...] a morosidade, a falta de articulação e vontade política, através de uma série de justificativas, como falta de dispositivos legais, recursos financeiros, profissionais capacitados, estrutura física, competência legal dos réus, entre outras que, ao invés de resolverem o problema, fizeram com que o não atendimento fosse continuamente atualizado (Soares, 2022, p. 6).

Esses entraves também estão presentes na realidade potiguar:

Sem dúvida alguma, todas as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão das crianças e adolescentes Warao na escola deu-se [sic] pela falta de uma interação adequada entre os indígenas migrantes e as instituições públicas locais. Toda atenção necessária aos indígenas migrantes, especialmente às crianças, depende de um engajamento nas orientações tanto das ações de assistência social, como de fortalecimento dos mecanismos de proteção social e garantia de direitos dos indígenas no contexto de abrigo e migração (Silva; Barbosa; Leite, 2022, p. 17).

Batista (2021), tendo como objetivo verificar a falta de políticas públicas para a educação de migrantes venezuelanos em Recife, constatou, através de questionários enviados à Secretaria de Educação de Pernambuco e à Secretaria de Educação de Recife que os alunos venezuelanos foram recebidos em 7 estabelecimentos da rede municipal, sendo 6 escolas e 1 creche-escola. Todavia, sem o devido empenho e preparo, como estabelecido por lei.

Quando questionados se “As escolas públicas municipais/estaduais que receberam imigrantes venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?” (APÊNDICE A e APÊNDICE B), a secretaria municipal informou que “As unidades que receberam foram por solicitação dos responsáveis pela criança” (ANEXO A), enquanto a secretaria estadual informou que “Foram escolhidas pelas próprias famílias de venezuelanos” (ANEXO B), demonstrando, em ambos os casos, que houve uma ampla liberdade de escolha, mas que não houve planejamento prévio para direcionamento a algum estabelecimento mais preparado e capacitado para a recepção desse público (Batista, 2021, p.135).

No que diz respeito à formação da comunidade escolar diante da chegada de venezuelanos, Batista (2021) destaca a falta de clareza e despreparo da rede

municipal de Recife para lidar com essa questão, de modo a repassar de um setor para outro a responsabilidade da informação e da capacitação profissional.

No primeiro momento, ao ser questionada sobre o assunto, a Secretaria de Educação afirmou não ser sua incumbência, realocando tal demanda à Secretaria Executiva de Infraestrutura (Sinfra), órgão da própria secretaria. A Sinfra redirecionou o contato para a Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (Batista, 2021).

Direcionados os questionamentos, conforme orientação, a escola municipal de formação e capacitação de professores EFER – Paulo Freire jamais retornou à solicitação. A SEINFRA, apesar de responder, se limitou a redirecionar o pedido para a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, setor ao qual tivemos contato com a assistente direta da Secretária, que informou, por contato telefônico, que não houve desenvolvimento de nenhuma formação específica ou criação de infraestrutura especial para a inserção dos imigrantes Venezuelanos, os quais foram inseridos em turmas regulares nas escolas escolhidas pelos genitores, e seguiram o ciclo de ensino das turmas em que foram alocados (Batista, 2021. p. 141).

Diante dessa temática tão cara e real em Recife, a Secretaria de Educação não se colocou à disposição para a formação profissional e não possibilitou uma educação escolar específica para venezuelanos indígenas, em desacordo com o que determina o Decreto Nº 6.861/2009:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Brasil, 2009).

Diante disso, merecem ser enfatizados os atravessamentos que perfazem a infância warao no Brasil e particularmente em Recife. Esses são sujeitos de direito como indígenas, independente do *status* “migrantes” ou até mesmo “refugiados”

(Egas, 2020). Esse entendimento é basal para compreendermos como se dá o sistema de garantias de direitos nas três esferas.

Pernambuco, atualmente, tem 16 mil estudantes indígenas nas 160 escolas espalhadas pelo estado. Em 2024, inaugurou a primeira escola indígena do Brasil, no Sertão, no município de Cabrobó, que funcionará em regime integral (Portal Educação PE, 2024).

A maior parte dos indígenas pernambucanos estão localizados nas regiões do Agreste e do Sertão, distantes da capital Recife. De acordo com Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (Nepe, 2024), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o estado dispõe de 10 povos indígenas²⁴

Contudo, existe em Recife a Associação Indígenas em Contexto Urbano Karaxuwanassu – Assicuka, formado pelo povo Karaxuwanassu, que:

[...] é um povo com várias etnias que se uniram no contexto urbano de Recife, esses oriundos de várias etnias, Xukuru, Karapotó, Wasukokal e etc. O grupo foi formado em 15 de junho de 2018. Formalizou Associação Indígena em contexto urbano karaxuwanassu (Assicuka), foi dia 29/01/2021 (Assicuka, 2021).

Por muito tempo, a educação escolar indígena no país era marcada pelo paradigma do controle, da assimilação e da integração. Após 1980, com a nova Constituição Federal e com as mobilizações e tensionamentos pelas comunidades indígenas, houve um novo direcionamento político e social: a efetivação da educação escolar indígena de maneira específica e intercultural (Galindo; Salles, 2022).

Todo esse processo de garantia de direitos torna-se primordial para a discussão acerca de uma infância indígena migrante com acesso à educação e garantia de permanência no espaço escolar. Esse aparato nos indicará como a capital recifense lida com essas questões que envolvem migrantes indígenas nacionais e não nacionais.

O direito à educação indígena no país ainda enfrenta sérios desafios, mas também apresenta pequenos avanços nos últimos anos. Para o Instituto Nacional de Ensino (INE, 2024), o Brasil lida na prática com: falta de estrutura adequada;

²⁴ Atikum; Fulni-ô; Kambiwá; Kapinawá; Pankará; Pankararu; Pipipã; Truká; Tuxá; Xucuru.

difficuldade de acesso; e desafios linguísticos e culturais. Mesmo assim, é por meio dessa educação especializada que há o fortalecimento da educação intercultural e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

De acordo com o Todos pela Educação (2024), o percentual de crianças indígenas em idade apropriada para atendimento em creche (0-3 anos) aumentou em uma década. Em 2013, correspondia a 8%; já em 2023, a 40%. Todavia, a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura básica se mostra não só como uma dificuldade de acesso, mas de permanência nesses espaços.

Embora a educação infantil seja opcional para os povos indígenas, com direito a consulta sobre o interesse (Íris Brasil, 2022), o município tem por obrigação a ofertar, principalmente porque os números apontam o aumento na busca por essa modalidade da educação básica prevista em lei.

Sabendo que as crianças warao gozam dos mesmos direitos concernentes às crianças brasileiras, deve-se considerar, sobretudo, que, enquanto indígenas, torna-se preponderante seu atendimento educacional por meio do Decreto Nº 6.861/2009 sua aplicabilidade, como destacado anteriormente. Caso não recebam tal preponderância, configura-se violação de direitos de crianças indígenas.

O Decreto 6.861/09 determina que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Também inclui a contratação, preferencialmente, de professores indígenas, principalmente para a Educação Infantil, pois as crianças ainda estão aprendendo a falar e têm seu primeiro contato com o ensino formal (Nova Escola, 2024).

A respeito das crianças venezuelanas indígenas em ambiente escolar, Custódio, Cabral e Cabral (2024, p. 106) ressaltam que:

As práticas e metodologias escolares ainda não estão integradas à modalidade de educação escolar indígena, violando-se a previsão normativa de atendimento especializado, com respeito aos modos de vida, à língua materna da comunidade indígena, contemplando formação dos educadores e adoção de currículos e materiais didáticos especializados. Essa desconsideração configura, portanto, violação ao direito à educação das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos.

Ao passo que crianças indígenas nacionais não têm seu direito à educação garantido na prática, devido às condições de acesso e permanência, quando

lidamos com esses infantes migrantes, essa vulnerabilidade se alarga, em especial, diante de fatores como a mendicância, como, por exemplo, a presente nas ruas de João Pessoa (Correia *et al.*, 2024) e de Recife.

Algumas famílias warao seguem na prática de coleta, em detrimento da educação escolar formal. Contudo, a educação institucionalizada na educação infantil em Recife não oferta uma educação especializada para os warao, a começar pela Política de Ensino da Educação Infantil que carece de aprofundamentos para subsidiar de forma adequada os profissionais de educação sobre o ensino da temática indígena, a fim de evitar distorções do processo sócio-histórico na formação do Brasil (Silva, 2022).

Se a temática indígena é enfraquecida na educação infantil por meio de um currículo caricato, sem contribuições significativas, a começar com a dos povos originários do Brasil, o distanciamento torna-se maior ao se pensar a educação inclusiva e plural em favor da criança indígena migrante. Dessa forma, essa questão em Recife e no país se torna marcada por profundas rachaduras, uma vez que a dualidade (indígena-migrante) vem à tona.

Ao não promover a adequada capacitação de professores e funcionários para auxiliar na integração e inclusão dos alunos imigrantes, a Prefeitura do Recife e o Estado de Pernambuco, por suas secretarias de educação, ignoram a regulamentação [Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE], violando, desta forma, o Direito à Educação desses imigrantes venezuelanos que estão inseridos nas redes de ensino, deixados ao acaso para se adaptar ao local (Batista, 2021, p.142).

No Ofício Circular Nº 080/2024 – Gestor em Rede/Seduc, publicado em abril de 2024 pela Efer Paulo Freire em Recife, cujo assunto corresponde a *Contribuições para o ensino da temática da história e cultura dos povos indígenas*, foram destacadas as contribuições profissionais do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e do Grupo de Apoio ao Magistério (GOAM), com o intuito de promover, nas unidades de ensino e ao longo do ano letivo, a história e a cultura dos povos indígenas (Recife, 2024). O documento traz treze orientações e preceitos sobre a temática, no entanto, em nenhuma delas é mencionada a mobilidade de indígenas em contexto urbano, isto é, a mobilidade warao em Recife.

É provável que tenha sido por conta da necessidade de problematizar os caminhos de uma educação plural, antirracista e não preconceituosa que a Efer,

como uma escola de formação de professores, haja se colocado como ponte diante de uma temática tão crucial na sociedade. Mas ao fazer de maneira descontextualizada, ao desconsiderar a migração warao e, sobretudo, a presença de crianças e adolescentes indígenas na escola, salientou o compromisso da gestão em fazer do “Dia do Índio” uma data para não se passar despercebida, sendo, assim, uma ação de cunho pontual e alusivo.

Além disso, diante do trabalho apresentado por Batista (2021) e com base na aproximação com o documento anteriormente mencionado, ressalta-se uma desarticulação entre as políticas setoriais do município de Recife, ou seja, os encaminhamentos da política de assistência social, representada pela Secretaria de Defesa Social Juventude e Políticas sobre Drogas (SDSJSP) e a Secretaria de Educação.

Os números dessas crianças na primeira infância e na rede municipal de ensino ainda são invisibilizados. É urgente adotar uma abordagem política plural para a infância migrante, reconhecendo a diversidade presente nos mesmos espaços e na mesma cidade, mas marcada por contextos, saberes e modos de vida distintos. Assim, as propostas curriculares nos centros de educação infantil em Recife devem levar em conta a heterogeneidade do modo de ser warao, considerando desde sua diversidade cultural até a organização sociocultural de sua comunidade.

Diante do exposto, percebe-se que a falta de adequação da legislação para a populações indígenas não é um déficit particular de Recife. Tal inexperiência repercute em outros municípios como apresentado. Todavia, é preciso denunciar essa política ausente no debate público. Por isso, ressaltamos a importância de políticas públicas eficientes que vão além do acolhimento institucional, a fim de não suscitar o acultramento das crianças e das famílias warao em mobilidade no município. Isso se dará proporcionalmente a partir de um diálogo permanente com o Comdica, considerando deliberações reais sobre o caso warao, assim como, de maneira geral, a respeito das crianças em situação de migração/refúgio residentes no município.

Com os resultados de pesquisa, constatamos que a primeira infância warao foi ignorada, assim como todas as crianças migrantes, no contexto de agudização da crise sanitária, em meio à construção do Plano Decenal da Primeira Infância (2020-2030) e com aumento da mobilidade em contexto urbano.

Após quatro anos da chegada desses infantes e seus familiares, “a questão warao” ainda tem sido tratada com grande complexidade pelo poder público municipal, que, por sua vez, mostra-se ainda despreparado para lidar com as demandas de saúde, alimentação, assistência social, moradia, trabalho e educação desse público. Embora em alguns pouquíssimos casos haja o acesso a escolas municipais (Batista, 2021; Moraes, 2022), a falta de aparato técnico e antropológico ainda é uma questão latente na experiência warao na primeira infância em Recife.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a dissertação, observou-se que, ao longo dos anos de crise sanitária e seus desdobramentos, houve um aumento significativo da desproteção de crianças em mobilidade, comumente denominadas "coronamigrantes". Esse fenômeno trouxe à tona a necessidade de ações específicas, que foram sendo gradativamente estimuladas tanto em nível nacional quanto local.

As crianças migrantes acampanhadas ou não, oriundas do sul global, sofreram com as marcas do racismo e da xenofobia e com a dualidade do Estado, colocando-as ora como vulneráveis, ora como ameaças à soberania nacional (Martuscelli, 2017).

Esse desdobramento foi evidenciado pela experiência em municípios brasileiros que, infelizmente, não fortaleceram adequadamente a rede de proteção para essas crianças em mobilidade, que se encontram em uma situação peculiar de desenvolvimento. Em muitos casos, essas crianças foram desconsideradas na prática como sujeitos de direito, o que exacerbou sua vulnerabilidade durante a crise sanitária.

Destacamos que, mesmo diante das normativas assinadas pelo Brasil no que tange à pessoa migrante, inclusive indígenas e crianças, há uma grande lacuna, uma contradição que se apresenta primeiramente aos cidadãos nacionais indígenas e não indígenas: a ineficiência do poder público na garantia por direitos.

Nossa questão inicial permite inferir que, durante o período de 2018 a 2022, a Política de Assistência Social foi mais proeminente do que a Política de Educação na realidade warao. Os obstáculos à efetivação de uma educação pública de qualidade e plural tornaram-se tão evidentes que a Política de Assistência Social assumiu maior notoriedade na busca pela garantia de direitos para uma população vulnerável, especialmente no que diz respeito ao acesso aos principais serviços no município.

Diante das demandas particulares dessas crianças na primeira infância, merece destaque o papel do arcabouço legal das políticas e dos planos nacionais, em especial o direito à educação. O Brasil ainda apresenta uma série de entraves na educação escolar indígena, apesar das normativas já estabelecidas por lei. As crianças warao estão sob o "guarda-chuva" dos mesmos planos e políticas das crianças da primeira infância, além de outras determinações sobre populações

indígenas e migrantes/refugiadas.

A tão discutida especificidade, categoria central da pesquisa, é crucial para orientar os processos educativos na realidade warao. Embora se apresentem como uma única etnia, essa população é bastante heterogênea e se adaptou a contextos geograficamente distintos. A experiência warao em Roraima não é a mesma de Pernambuco, portanto, soluções semelhantes podem não ter o mesmo sucesso em diferentes contextos.

É justamente para abordar essa questão, tanto em relação à formação social quanto à adaptação geográfica, que é necessário um olhar atento e especializado, especialmente para as crianças na primeira infância.

Apesar do arcabouço legislativo ser o mesmo, os planos e políticas em nível municipal necessitam de aprofundamentos, uma vez que a dinâmica rural e urbana impacta nas políticas públicas para esses infantes.

Como achados de pesquisa em âmbito nacional, observamos que o país garante, via arcabouço legal, o sistema de garantia de direitos à primeira infância warao, não com especificidades, mas no sentido genérico. Quanto ao Plano Nacional da Primeira Infância (2020), há especificações sobre infâncias plurais, isto é, faz-se menção às crianças migrantes, refugiadas e de comunidades tradicionais (indígenas).

Por outro lado, Recife exhibe um panorama que difere do nacional. Com a leitura dos documentos analisados, em especial do Plano Decenal da Primeira Infância (2020-2030), constatamos que não houve menções à particularidade warao, mesmo em se tratando de um público que estava em solo pernambucano desde 2018 com a Operação Acolhida. Ademais, não houve direcionamentos, escutas qualificadas e deliberações acerca da situação dessas crianças pelo Comdica de Recife.

É importante destacar que esse plano não forneceu contribuições abrangentes sobre as infâncias em deslocamento, apesar de a capital pernambucana ter recebido, nos últimos anos, migrantes e refugiados de diversas origens, como congoleses, senegaleses, venezuelanos e haitianos.

Entre as principais tendências desse processo de mobilidade em Recife, destacamos a discrepância na forma como as crianças warao são tratadas: ora são reconhecidas como sujeitos de direitos, conforme previsto em lei, ora são alvo de ações pontuais e emergenciais que não garantem uma abordagem contínua e

estruturada. Isso contrasta com o princípio estabelecido pela legislação nacional, que considera as crianças como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, e com prioridade absoluta nas políticas públicas.

A respeito da educação infantil, tema central da pesquisa, constatou-se que as especificidades dos warao não têm sido abordadas nas Políticas de Educação do Município, assim como as de outras populações em deslocamento. A educação infantil tem sido um desafio significativo para a gestão municipal, começando pela escassez de vagas nas creches para os munícipes. Para esse público específico, a situação é ainda mais crítica, pois a educação permanece distante e sem um currículo intercultural que viabilize a efetivação desse direito.

Embora Recife tenha avançado na temática da primeira infância por meio de leis, planos, políticas, ações intersetoriais e articulações com setores privados, as dimensões “infância indígena” e “infância migrante” continuam sendo um desafio significativo. As propostas curriculares específicas para infâncias plurais ainda não têm sido efetivamente implementadas, como evidenciado no caso dos warao na educação infantil.

Além disso, a prática de coleta ainda é um grande problema nos últimos anos. Contudo, a falta de acesso a uma educação especializada na educação infantil, se alia a um possível impeditivo à efetivação do direito à educação em ambiente formal.

Um currículo intercultural focalizado na diversidade histórica, social e cultural dos warao é primordial, assim como uma educação institucionalizada por meio de políticas intersetoriais funcionais que visem à inclusão, formação continuada dos/as professores/as, estrutura de qualidade e metodologias eficientes.

Quando particularizamos a infância warao em ambientes escolares, o hiato se torna ainda mais evidente. Mesmo após a chegada institucional de alguns com a Operação Acolhida e/ou mobilidade forçada para Recife, e após quatro anos (2018-2022) e até mesmo em 2024, não houve a implementação de políticas públicas específicas, apesar de que crianças e adolescentes devem ter prioridade absoluta.

Devido à morosidade da gestão pública, o projeto aprovado como Lei Municipal Nº 18.798, de 20 de maio de 2021, que estabelece as bases para a elaboração da Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes e Refugiados, ainda está em processo de construção.

De maneira geral, constatamos que as crianças não têm acesso garantido a uma educação infantil de qualidade. Isso se deve a uma organização societária que

impõe impedimentos políticos e burocráticos em sua materialidade. Enquanto isso, muitas crianças em situação de deslocamento são privadas do direito à educação especializada devido a questões curriculares e estruturais.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Darcy Ribeiro**: Bibliografia. 2023. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 23 jan 2024.

ALBUQUERQUE, M. J. D. **Analisando a inserção dos refugiados venezuelanos no mercado de trabalho do Recife**: uma oportunidade de investir na diversidade cultural das empresas? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Faculdade Damas da Instrução Cristã, Recife, 2019.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Indígenas Venezuelanos no Brasil-Desafios e Estratégias (PE)**. 2020.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR) *et al.* **Migrações, Refúgio e Apatridia**: Guia para Comunicadores. São Paulo: Ficas, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wcontent/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.d. Acesso em: 12 set. 2020.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **ACNUR saúda o governo brasileiro pelo retorno ao Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/01/06/acnur-sauda-o-governo-brasileiro-pelo-retorno-ao-pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Os Warao no Brasil**: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Brasília, DF: Acnur, 2021.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Refugiados X Migrantes**. 2023. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Rio, Paraíba e Pernambuco recebem 163 venezuelanos de Roraima**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitoshumanos/noticia/2018-07/rio-paraiba-e-pernambuco-recebem-163-venezuelanos-deroraima> Acesso em: 14 de jun. 2022.

ANDRIOLI, L. R. A; FAUSTINO, R. C. Educação infantil indígena: o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, [s. l.], v. 13, n. 25, ed. esp. 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (ALEPE). **Análise da situação dos direitos da primeira infância de Pernambuco**. Recife: Alepe, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFESA DA MULHER, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE (ASBRAD). **Diretrizes de Atendimento humanizado no contexto da**

migração no Brasil. Assis Brasil: Asbrad, 2017.

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO KARAXUWANASSU (ASSICUKA). **Assicuka**: a primeira associação indígena em contexto urbano oficializada do Brasil, em Recife. 2021. Disponível em:

<https://www.anf.org.br/assicuka-a-primeira-associacao-indigena-em-contexto-urbano-oficializada-do-brasil-em-recife/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BAENINGER, R. *et al.* A governança das migrações internacionais no Brasil: um estudo a partir das migrações dirigidas de venezuelanos e venezuelanas no século XXI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 20., 2011. Belém. **Anais [...]**. Disponível em:

<https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6LnBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSUZPIjtzOjQ6IjQzMzliO3oiO3M6MT0iaCI7czozMjoiZTIjYmMyN2E2MWY0OTYxYWE2OTNiYTEyOTY1NDliNjMiO30%3D>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BAENINGER, R. *et al.* Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población (RELAP)**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/6/49#toc>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. **Migrações venezuelanas**. Campinas: Unicamp, 2018.

BARBOSA, C. L. A Crise da Venezuela: paz, segurança social e direitos individuais. **Direito INTERNACIONAL e Globalização Econômica (DIGE)**, [s. l.], v. 6, n. 6, 2019.

BASSO, P. **Racismo de Estado e antirracismo de classe**. São Paulo: Margem Esquerda, 2015.

BASSO, P.; PARROCO, F. Imigração e transformação social da Europa: a reviravolta de uma época e as suas perspectivas. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, out./dez. 2020.

BARROS, Maria Lígia. **Quase 40 refugiados venezuelanos em uma casa no Recife**. 2019. Disponível em:

<https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2019/10/12/quase-40-refugiados-venezuelanos-em-uma-casa-no-recife-390299.php> Acesso em: 15 de junho de 2022.

BATISTA, B. A. **A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso a educação na política migratória brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021.

BALZACQ, T. **Securitization Theory: Past, Present, and Future**. Sciences Po Paris, France, March 26, 2019. Disponível em: <http://www.journals.uchicago.edu/t-and-c>. Acesso em: 21 ago 2023.

BEHRING, E. R. Pesquisa na tradição marxista: método e sua contribuição para as Ciências Humanas e Sociais. In: OLIVEIRA, I. F.; PAIVA, I. L.; COSTA, A. L. F.; COELHO-LIMA, F.; AMORIM, K. (org.). **Marx hoje**: Pesquisa e transformação social. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

BRASIL, Iris. O desafio da educação indígena na primeira infância. **Nexo Jornal**, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2022/10/14/o-desafio-da-educacao-indigena-na-primeira-infancia>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). **Resolução Conanda Nº 181, de 10 de novembro de 2016**. Dispõe sobre os parâmetros para interpretação dos direitos e adequação dos serviços relacionados ao atendimento de Crianças e Adolescentes pertencentes a Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/res-181.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 de jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.017, de 12 de março de 2004**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5017.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.640, de 26 de dezembro de 2005**. Promulga a Convenção Internacional para Supressão do Financiamento do Terrorismo, adotada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1999 e assinada pelo Brasil em 10 de novembro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5640.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 8.903, de 16 de novembro de 2016**. Institui o Programa de Proteção Integrada de Fronteiras e organiza a atuação de unidades da administração pública federal para sua execução. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/D8903.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm.

Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 56, de 20 de dezembro de 2007**. Prorroga o prazo previsto no *caput* do art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc56.htm.

Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em:

20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm.

Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815impressao.htm. Acesso em: 17 jul.

2023.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm.

Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em:

17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei

nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei da Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13971.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 820, de 15 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/mpv/mpv820.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia (ME). **Portaria ME Nº 1.410, de 16 de fevereiro de 2022**. Regulamenta a forma de apresentação, ao Ministério da Economia, das informações sobre o orçamento e os resultados orçamentário-financeiros e físicos das ações governamentais incluídas na Agenda Transversal e Multissetorial da Primeira Infância, com vistas à divulgação em seu sítio eletrônico. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2022&jornal=515&pagina=26&totalArquivos=218>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **MEC atua para resolver situação das crianças venezuelanas para que possam estudar no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50921>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 1º fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE);

Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 652, de 25 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre a restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros, de qualquer nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/Portaria-652-21-ccv.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 2.162, de 30 de setembro de 2013.** Estabelece recursos do Bloco de Atenção de Média e Alta Complexidade Ambulatorial e Hospitalar a serem disponibilizados ao limite financeiro de Média e Alta Complexidade do Estado do Rio de Janeiro e Município de Duque de Caxias. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2162_30_09_2013.html. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **O que é o Programa Criança Feliz.** 5 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO). **Dotação orçamentária para a agenda da primeira infância é de R\$ 27,1 bilhões em 2023.** 5 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/dotacao-orcamentaria-para-a-agenda-da-primeira-infancia-e-de-r-27-1-bilhoes-em-2023#:~:text=A%20dota%C3%A7%C3%A3o%20atual%20no%20Or%C3%A7amento,a%20seis%20anos%20de%20idade>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO). Secretaria de Orçamento Federal. Diretoria de Temas Transversais. Secretaria Nacional de Planejamento.

Diretoria de Programas Sociais. **O financiamento da primeira infância no orçamento federal**: agenda transversal e multissetorial da primeira infância: 2023: anos base 2022-2023. Brasília, DF: MPO, 2023.

BRASIL. **Painel Interiorização**. c2024. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. (Edições Câmara).

BRASIL. **Portaria nº 666, de 25 de julho de 2019**. Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação sumária de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/280>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 770, de 11 de outubro de 2019**. Dispõe sobre o impedimento de ingresso, a repatriação e a deportação de pessoa perigosa ou que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/281>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf. Acesso em: 1º fev. 2024.

BRUMES, K. R. Estudos sobre Migrações: Desafios, diversidades e evoluções. **LEOPOLDIANUM** • ANO 39 • 2013 • no 107/108/109 • P. 13 – 30.

CAMARGO, S. R. **Migração venezuelana**: uma análise sobre a gestão do fluxo migratório no Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CANTINHO, I. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, [s. l.], n. 41, maio-ago. 2018.

CASTANHEIRA, C. S. **O instituto da guarda no contexto de migração indígena venezuelana em Roraima**: uma análise no caso da etnia warao. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CASTRO, A. A. G. Mendicidad indígena: los warao urbanos. **Boletín Antropológico**, Mérida, n. 48, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CENTRO ESTRATÉGICO LATINO-AMERICANO DE GEOPOLÍTICA (CELAG). **Las consecuencias económicas del boicot a Venezuela**. 8 fev. 2019. Disponível em: <https://www.celag.org/las-consecuencias-economicas-del-boicot-venezuela/>. Acesso

em: 9 out. 2023.

COMDICA; PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **Primeiro Plano Decenal Para a Primeira Infância Recife 2020 – 2030**. Disponível em: https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/livro_da_primeira_infancia. Acesso em: 11 de out. 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (CCNCP). **Estudo nº 1: o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CONDE, S. F.; ALCUBIERRE, K. S. L. Sentidos e percepções de crianças migrantes em Florianópolis. **Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 358-368, maio/ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Relatório justiça começa na infância**: fortalecendo a atuação do sistema de justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral. Brasília, DF: CNJ, 2022.

CORAZZA, Felipe; MESQUITA, Lígia. Crise na Venezuela: o que levou o país ao colapso econômico e à maior crise de sua história. **BBC News Brasil**, 22 outubro 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45909515>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CORREIA, L. de A. et al. Organização do trabalho pedagógico para/com as crianças venezuelanas indígenas warao: um estudo exploratório nos Centros Municipais de Educação Infantil de João Pessoa – PB. **Revista Foco**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. e4719, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n3-126. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4719>. Acesso em: 2 maio 2024.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Parecer Consultivo OC-21/14 de 19 de agosto de 2014: Direitos e garantias de crianças no contexto da migração e/ou em necessidade de proteção internacional. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_21_por.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CRIANÇA FELIZ. **Guia para acolhimento de migrantes, refugiadas e refugiados**. Brasília, DF: SDG Fund Joint Programme, 2022.

DANIEL; F.C.G; MORO, C. Crianças (I)migrantes e Educação Infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias**, [s. l.], v. 23, n. 69, abr./jun. 2022.

DANTAS, A. M. S. Migração infantil indígena waro em Recife-PE: as condições de moradia frente à crise da reprodução social capitalista. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021. **Anais [...]**.

DIDONET, V. Trajetória dos direitos da criança no Brasil: de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. **Observatório do Marco Legal da Primeira Infância**, 2023. Disponível em: <https://rnpiobserva.org.br/biblioteca>. Acesso em: 13 jan. 2024.

DOUGLAS, Alessandro. A Universidade Católica de Pernambuco e a TV Pernambuco assinaram, nesta quarta-feira (08), acordo de cooperação técnica.

Unicap, 30 set. 2021. Disponível em:

<https://www1.unicap.br/catedradomhelder/?p=6317>. Acesso em: 20 ago. 2024.

EGAS, J. **Os Warao no Brasil**: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. [Brasília, DF]: Acnur, 2020.

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

FELDMAN-BIANCO, B. **Democracia y Derechos Humanos amenazados**: Políticas migratorias nacionales y políticas globales en Brasil, de Lula a Bolsonaro (2002-2019). 2019.

FELDMAN-BIANCO, B. Deslocamentos, desigualdades e violência do Estado, **Ciência e Cultura SBC**, [s. l.], v. 67, n. 2, p. 20-24, 2015.

FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: direitos humanos, securitização e violências. **Travessia, Revista do Migrante**, [s. l.], n. 83, p. 11-36, 2018.

FELIX, J. Entrevista: Saskia Sassen “Não é imigração, é expulsão”. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 18, p. 171-179, 2015. Disponível em:

https://www.mexericadesign.com.br/pdfs_revistas/PeV_18.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRA, Assuéro. Migrações internas e subdesenvolvimento: uma discussão. **Revista de Economia Política**, São Paulo, p. 98-124, jan./abr.1986.

FIGUEIRA, R. R.; FIGUEIREDO, J. P. A pandemia de covid-19 e seus impactos sobre a operação acolhida e a gestão da imigração venezuelana em Roraima. In: BAENINGER, R.; VEDOVATO, L. R.; NANDY, S. (coord.). **Migrações Internacionais e a pandemia de Covid-19**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo) da Unicamp, 2020.

FONTES, V. A transformação dos meios de existência em capital: expropriações, mercado e propriedade. In: BOSCHETTI, Ivanete (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 17-61.

FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017.

FONTES, V. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. **Boletim Dataluta**, [S. l.], v. 14, n. 159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/53147>. Acesso em: 11 set. 2023.

FOSTER, Jonh Bellamy. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. Trad. Maria

Tereza Machado. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **A criança e o adolescente nos ODS Marco Zero dos principais indicadores brasileiros ODS 10**. 2019. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-11/ODS-10.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil**. 2023. Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/035/original/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2023.pdf.pdf?1678125969. Acesso em: 21 nov. 2023.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Plano Nacional pela Primeira Infância 2020**. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/plano-nacional-primeira-infancia-2020/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Plasticidade Cerebral: o que é essa tal de?** 2022a. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/que-essa-tal-de-plasticidade-cerebral/#:~:text=A%20%22Plasticidade%20Cerebral%22%20%C3%A9%20a,principalmente%20nos%20primeiros%20seis%20anos>. Acesso em: 1º fev. 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Primeira Infância Primeiro no município**: Pernambuco. 2022b. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/estado/pernambuco/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Primeira infância**: recomendações de políticas de primeira infância para os governos federal e estaduais. 2022c.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório Pernambuco: Primeira Infância Primeiro**. 2023. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/estado/pernambuco/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Alerta infantil**: Migração infantil na América Latina e no Caribe. 2023a. Disponível em: <https://www.unicef.org/child-alert/migration-latin-america-caribbean>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**, Brasília, DF: Unicef, 2023b.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cartilha Plano Municipal para a Primeira Infância: Um passo a passo para a elaboração**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.selounicef.org.br/sites/default/files/2022-02/Guia_Plano%20Municipal%20Para%20a%20Primeira%20Inf%C3%A2ncia.pdf

Acesso em: 18 de jan 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Guia de orientações técnicas para proteção de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e/ou indígenas vítimas ou testemunhas de violência no Sistema de Garantia de Direitos**. Brasília, DF: 2023c.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Número de crianças migrantes em deslocamento pela América Latina e o Caribe atinge novo recorde em meio à violência, instabilidade e mudanças climáticas**. 7 set. 2023b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantes-em-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Serviços de saúde, educação e assistência social no Recife integram a estratégia Unidades Amigas da Primeira Infância (UAPI)**. 2023e. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/servi%C3%A7os-de-saude-educacao-e-assistencia-social-no-recife-integram>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FURQUIM, G. G. T. Migrações internacionais no Brasil e a pandemia da Covid-19. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 23, n. 240, p. 72-84, 8 jun. 2023.

GADÊLHA, F. A. C; RIBEIRO, M. **Manual de boas práticas do gestor municipal e equipes técnicas: políticas públicas para famílias venezuelanas refugiadas e migrantes com crianças na primeira infância**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

GALINDO, N. A. S; SALLES, S. G. Educação escolar indígena em Pernambuco: novos paradigmas para uma educação escolar outra. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, n. esp, p. 638-657, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp638-657. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13409>. Acesso em: 2 maio 2024.

GAMEIRO, Nathália. Brasil não avançou nas metas da Agenda 2030, aponta relatório. **Fiocruz**, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/brasil-nao-avancou-nas-metas-da-agenda-2030-aponta-relatorio>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GAUDEMAR, J. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa: Estampa, 1977.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. -4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F. G. Mobilidade do trabalho e controle social: trabalho e organizações na era neoliberal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 17, n. 32, p. 33-49,

2009.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas:** confira as ações da SEE para impulsionar a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. 2024. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/dia-nacional-de-luta-dos-povos-indigenas-confira-as-acoes-da-see-para-impulsionar-a-educacao-escolar-indigena-em-pernambuco/> Acesso em: 2 maio 2024.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Assistência Social Vigilância Socioassistencial; Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. **Diagnóstico sobre migrantes**. Recife: Governo de Pernambuco, 2023.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Assistência Social. **Diagnóstico sobre migrantes**. Recife: Governo de Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04192021110539-diagnostico.sobre.migrantes.19.04.21.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

GRAJZER, D. E. **Crianças refugiadas:** um olhar para infância e seus direitos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GRAJZER, D. E.; SCHLINDWEIN, L. M. Migrações e educação: crianças indígenas Warao em Roraima. **Perspectiva**, [s. l.], v. 41, n. 2, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e86459. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86459>. Acesso em: 2 maio. 2024.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS. **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS, 2009. p. 701-718.

G1.CRONOLOGIA: relembre os fatos mais importantes da crise venezuelana. **G1**, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/04/30/cronologia-relembre-os-fatos-mais-importantes-na-crise-venezuelana.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HEIDEMANN, Dieter. Os migrantes e a crise da sociedade do trabalho: humilhação secundária, resistência e emancipação. In **Migrações: discriminações e alternativas**. São Paulo: Paulinas/SM, 2004.

HENRIQUES, Isabella. Plano Nacional pela Primeira Infância: uma construção coletiva fundamental para o país. **Prioridade Absoluta**, 26 out. 2020. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/agenda-227/plano-nacional-pela-primeira-infancia-uma-construcao-coletiva-fundamental-para-o-pais/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Relatório Mundial 2023:** Venezuela. 2023. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2023/country-chapters/venezuela> . Acesso em: 16 nov. 2023.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Como atuamos**. 2019. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/comoatuamos/se-liga>. Acesso em: 1º maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico (2022)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRABALHO E SOCIEDADE (IETS). **Desafios da Primeira Infância**. 2015. Disponível em: <https://www.iets.org.br/spip.php?article298>. Acesso em: 18 out. 2023.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (IELA). **“Crise humanitária” é provocada pelo capital**. Universidade Federal de Santa Catarina, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/crise-humanitaria-e-provocada-pelo-capital/>. Acesso em 11 maio 2023.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (IHU). **Neste ano, já morreram 289 crianças migrantes no Mediterrâneo**. 19 jul. 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/630650-neste-ano-ja-morreram-289-criancas-migrantes-no-mediterraneo>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (IHU). **O êxodo do povo warao para o Brasil**. 9 maio 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598788-o-exodo-do-povo-indigena-venezuelano-warao-para-o-brasil-edicao>. Acesso em: 15 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO (INE). **Diversidade e superações na educação indígena e a necessidade de promover uma educação inclusiva e equitativa**. 2024. Disponível em: <https://www.blog.institutoine.com.br/desafios-e-superacoes-na-educacao-indigena-e-a-necessidade-de-promover-uma-educacao-inclusiva-e-equitativa/>. Acesso em: 2 maio 2024.

KURZ, R. Barbárie, migração e guerras de ordenamento mundial: para uma caracterização da situação contemporânea da sociedade mundial. In: SERVIÇO PASTORAL DOS MIGRANTES. (org.). **Travessias na desordem global**: Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAZARIN, M. R. Quando a infância pede refúgio: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. 130 f. Mestrado (Dissertação em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LEIA JÁ. Crianças venezuelanas vão receber brinquedos no Recife. **Leia Já**, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://m.leiaja.com/noticias/2023/10/03/criancas->

[venezuelanas-vaao-receber-brinquedos-no-recife/](#). Acesso em: 20 ago. 2024.

LEITE SANTOS, S.; PIEGO, D.; ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e migração: análise das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar 2020 no Estado de São Paulo. **Momento: Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 110-128, 2024. DOI: 10.14295/momento.v32i03.15988. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15988>. Acesso em: 2 maio 2024.

LOMBARDI, F. E. S. F. **Crise migratória venezuelana**: do discurso e normas protetivas à prática securitária no Brasil, Colômbia, Equador e Peru. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2023.

MAGALHÃES, L. F. A. Migração internacional e remessas de migrantes: elementos para uma análise marxista. **Informe Gepec**, Curitiba, v. 15, p. 459-477, 2011.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez., 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015.

MARTUSCELLI, P. N. Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central. **RIDH**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 77-96, jan./jun., 2017.

MARX, K. Assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Victor Civita, 1984. (Coleção Os Economistas). v.1, livro primeiro, tomo 2.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: o processo de produção do capital.

MASO, J. D. Entrevista (primeira parte) com Pietro Basso: “as emigrações são sempre forçadas”. **La Esquerda Diario**, [s. l.], 29 set. 2015. Disponível em: <https://www.laizquierdadiario.com/Pietro-Basso-Las-emigraciones-son-siempre-forzadas>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MENDES, F. L.; SILVA, C. A. B. da; SENHORAS, E. M. História recente da Venezuela: crise e diáspora. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 118-137, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6534040. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/633>. Acesso em: 7 out. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (MPPE). **MPPE, MPF, MPT e Defensorias Públicas de Pernambuco e da União expedem recomendação conjunta para construção de políticas públicas protetivas a indígenas venezuelanos Warao**. 16 dez. 2021. Disponível em: <https://siteantigo2.mppe.mp.br/mppe/comunicacao/noticias/15581-mppe-mpf-mpt-e-defensorias-publicas-de-pernambuco-e-da-uniao-expedem-recomendacao-conjunta-para-construcao-de-politicas-publicas-protetivas-a-indigenas-venezuelanos-warao>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MORAES, G. R. A categoria expropriação na contemporaneidade e sua contribuição teórica no serviço social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018. **Anais** [...].

MORAES, R. B. **Da Venezuela ao Recife**: a trajetória de famílias e crianças e suas vivências em uma escola pública do Recife-PE. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

MOREIRA, E. Os Warao no Brasil em cenas: “o estrangeiro...”. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 56-69, 2018.

MOTA, A.K.B; SANTOS, M.C. Desafios e necessidades de crianças e adolescentes refugiados e migrantes no Brasil: garantindo proteção, acesso à educação e integração social. 2023. Disponível em: <https://www.encontro2023.anpocs.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIitzOjQ6Ilg1MTciO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNWMyZDc3NWl3ODRjODRlZzEzYjIwMGYwNjVIYjIjMjQiO30%3D>. Acesso em: 2 maio 2024.

NASCIMENTO, Patrícia Helena dos Santos; LIMA, Rosa Maria Cortês; MENDONÇA, Valeria Teles de. Direitos das crianças na primeira infância expressos em leis e planos. *in*: MENDONÇA, VALERIA TELES DE. **Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências**. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2023.

NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria social. *In*: CFESS. **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS, 2009. p. 769-806.

NOVA ESCOLA. **Educação Infantil indígena**: o que a relação das crianças com o território pode nos ensinar. 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21861/educacao-infantil-indigena-relacao-territorio>. Acesso em: 2 maio 2024.

NOVE razões pelas quais os EUA perseguem o governo da Venezuela. **Brasil de Fato**, 6 fev. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/06/nove-razoes-pelas-quais-os-eua-perseguem-o-governo-da-venezuela>. Acesso em: 20 abr. 2024.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCI). **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. 2014.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ETNICIDADE (NEPE). **Povos Indígenas de Pernambuco**. 2024. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nepe/povos-indigenas>. Acesso em: 2 maio 2024.

NUNES, Kleber. Falta de políticas públicas expulsa os Warao do Recife. **Marco Zero**, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://marcozero.org/falta-de-politicas-publicas-expulsa-os-warao-do-recife/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

OBSERVATÓRIO DAS CRISES INTERNACIONAIS (OCI). Venezuela: entre crises e crimes contra a humanidade. 2021. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/oci/2021/09/13/venezuela-entre-crises-e-crimes-contra-a-humanidade/>. Acesso em: 11 de out. 2023.

OBSERVATÓRIO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA (OBSERVA). **Relatório Recife**. 13 set. 2021. Disponível em: <https://rnpiobserva.org.br/city?id=2611606&area=2>. Acesso em: 24 abr. 2024.

OIM. **OIM lamenta as 50 mil mortes documentadas em rotas migratórias em todo o mundo**. 24 nov. 2022. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/oim-lamenta-50-mil-mortes-documentadas-em-rotas-migratorias-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 22 nov. 2023.

OLIVEIRA, A. C. O planejamento municipal e as políticas de expansão e universalização da educação infantil na região metropolitana do Recife. 2018. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32191/1/TESE%20Ana%20CI%C3%A1udia%20Oliveira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, J. M.G. “**É tudo pra ontem!**”: Escolarização de Crianças Venezuelanas na Educação Infantil em Uberlândia-MG e o Papel da Afetividade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Cartagena**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Saiba tudo sobre o Pacto Global para Migração**. 8 dez. 2018. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Um mundo para as crianças:** Relatório da Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança; As metas das Nações Unidas para o Milênio. Nova Iorque: ONU, 2002. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-09/um_mundo_para_as_crianças.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

PEREIRA, F. H. **O alcance dos imigrantes venezuelanos às políticas sociais no Brasil após a nova lei de migração:** um olhar a partir da realidade do estado de Roraima. 2020. 331 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Quatro anos do Marco Legal da Primeira Infância do Recife.** 2022. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/quatro-anos-do-marco-legal-da-primeira-inf-ncia-do-recife>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PÓVOA NETO, H. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. **Revista Experimental**, São Paulo. n. 2. mar. 1997.

PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Demografia.** 2023. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/>. Acesso em: 11 out. 2023.

QUINTANILHA, K. F. **Migração forçada no capitalismo contemporâneo:** trabalho, direitos e resistências no Brasil. São Paulo, 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RACISMO AMBIENTAL. **MPF expede recomendação para garantir atenção em saúde a migrantes venezuelanos da etnia Warao.** 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/08/19/mpf-expede-recomendacaoparagarantir-atencao-em-saude-a-migrantes-venezuelanos-da-etnia-warao/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RAFFOUL, J. S. A (in)observância dos direitos das crianças refugiadas venezuelanas em Roraima. **Brazilian Journal of International Relations**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2020.

RECIFE. **Lei Municipal Nº 18.798, de 20 de maio de 2021.** Institui as bases para a elaboração da "Política Municipal de Promoção dos Direitos dos Migrantes e Refugiados" no município do Recife. 2021. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2021/1880/18798/lei-ordinaria-n-18798-2021-institui-as-bases-para-a-elaboracao-da-politica-municipal-de-promocao-dos-direitos-dos-migrantes-e-refugiados-no-municipio-do-recife#:~:text=Institui%20as%20bases%20para%20a,Refugiados%22%20no%20munic%C3%ADpio%20do%20Recife>. Acesso em: 13 fev. 2024.

RECIFE. **Lei Nº 15.604/1992.** Dispõe sobre a política municipais dos direitos da criança e do adolescente, cria o conselho municipal de defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/1992/1561/15604/lei-ordinaria-n-15604-1992-dispoe-sobre-a-politica-municipais-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-cria-o-conselho-municipal-de-defesa-e-promocao-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 ago. 2024.

RECIFE. **Lei Nº 18.491/2018**. Institui o Marco Legal da Primeira Infância do Recife e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1850/18491/lei-ordinaria-n-18491-2018-institui-o-marco-legal-da-primeira-inf-ncia-do-recife-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RECIFE. **Lei Nº 18.769/2020**. Institui o primeiro plano decenal para a primeira infância do Recife. Disponível em: https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/plano_decenal_para_a_primeira_infancia-3.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. **Mais de 100 venezuelanos são atendidos pela Secretaria de Saúde do Recife**. 2019. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/27/02/2019/mais-de-100-venezuelanossaoatendidos-pela-secretaria-de-saude-do-recife>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Juventude e Política sobre Drogas Secretaria Executiva de Assistência Social. **Plano de Ação da Assistência Social e Políticas Públicas para os Venezuelanos Waraos**. Recife, 2021.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **I Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2022.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **II Relatório de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2022.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **Número de vagas e quantitativo de crianças na fila de espera para creches da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2023. Disponível em: https://educ.rec.br/ggsi/wp-content/uploads/2023/08/Dados-e-criterios-de-matricula_RMER.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **Ofício Circular Nº 080/2024**.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**. Coordenação: SOUZA, A.F.L.; BARROS, J. L. B.; SILVA, N. M. A. 2. ed. rev. e atual. 2019. Recife, 2019.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**. Coordenação: SOUZA, A.F.L.; BARROS, J. L. B.; SILVA, N. M. A. 2. ed. rev. e atual. Recife, 2021.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros; Katia Marcelina de Souza; Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. Prefeitura do Recife. **Política Municipal da Assistência Social 2022-2025**. Recife: Prefeitura do Recife, 2021.

RECIFE. **Secretaria Executiva da Primeira Infância**. 2023. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/pagina/secretaria-executiva-da-primeira-infancia>. Acesso em: 6 fev. 2024.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). **Plano Nacional pela Primeira Infância**: 2010- 2022, 2020-2030. Brasília, DF: RNPI, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

REIS, Marcelle. Recife tem crescimento de quase 90% de vagas em creches, na rede municipal. **Diário de Pernambuco**, 15 jan. 2024. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2024/01/recife-tem-crescimento-de-quase-90-de-vagas-em-creches.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RIBEIRO, H. B. B. **Projeto operação acolhida**: um estudo sobre a integração de refugiados venezuelanos na cidade de Recife-PE. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

RIBEIRO, K. R. R; MATOS, L. S.; PINHEIRO, W. C. O lúdico e a interculturalidade para a inclusão: uma etnografia junto a indígenas warao em Belém-PA. **Habitus**, Goiânia, v. 21, n.1, p. 112-124, jan./jul. 2023.

ROSA, M. **A mobilidade Warao no Brasil e os modos de gestão de uma população em trânsito**: reflexões a partir das experiências de Manaus-AM e de Belém-PA. Rio de Janeiro, 2020.

ROSA, M.; QUINTERO, P. **Entre a Venezuela e o Brasil**: algumas reflexões sobre as migrações Warao. 2020.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. **Educação Infantil e Povos Indígenas**. Recife: MIEIB; Centro Luiz Freire, 2005.

ROTERMEL, Aline Traple *et al.* Como começou a crise na Venezuela? **Politize!**, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/crise-na-venezuela/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SALLES, M. do R. R.; PAIVA, O. da C. e BASTOS, S. R. Profissão e destino dos imigrantes italianos entrados em São Paulo no Pós-Segunda Guerra Mundial. *In*: BAENINGER, R.; Dedecca, C. (ed.). **Processos Migratórios no Estado de São**

Paulo: Estudos Temáticos. Campinas: Nepo-Unicamp, 2013. p. 129- 142.

SALIM, C. A. Migração: o fato e a controvérsia teórica. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 8, Anais do VII Encontro nacional de estudos populacionais, Campinas, **ABEP**, v. 3, p. 119-143, 1992.

SANTINO, F. S.; CIRÍACO, K. T; PRADO, J. H. Interculturalidade e infância indígena no contexto urbano: concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil. **Interações**, Campo Grande, v. 22, n. 2, p. 653-669, abr./jun. 2021.

SOUZA, Alice de. **Crianças migrantes exigem um olhar especial nas políticas públicas**. 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/06/criancas-migrantes-exigem-um-olhar-especial-das-politicas-publicas.html> Acesso em: 23 ago 2023.

SANTOS, M. S.; ALVES, R. A. R.; MACHADO, E. E. Relação Família-Escola de crianças imigrantes na Educação Infantil: o que as pesquisas (não) têm a dizer? **Revista Teias**, [s. l.], v. 23, n. 69, abr./jun. 2022.

SANTOS, Maria Carolina. Indígenas venezuelanos sofrem com a covid-19 e a fome no Recife (PE). **Brasil de Fato**, 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/21/indigenas-venezuelanos-sofrem-com-a-covid-19-e-a-fome-no-recife-pe>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SASSEN, S. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Trad. Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016a.

SASSEN, S. Três migrações emergentes: uma mudança de época. o dossiê SUR sobre migração e direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 23, p. 29-42, 2016b.

SASSEN, S. **Migração é expulsão por outro nome no mundo dos negócios de terras estrangeiras**. The Gardian. Org. 2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development/poverty-matters/2013/may/29/migration-expulsion-foreign-land-deals> Acesso em: 25 ago 2023.

SEYFERTH, G. Colonização e a questão racial no Brasil imigração. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./maio 2002.

SHONKOFF, J. P.; RICHMOND, J. B. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera esustentável. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialis-tas/o-investimento-em-desenvolvimento-na>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SIBEMBERG, R. T. Acumulação por Espoliação e os Antagonismos na Cidade. In: NIEP MARX, Porto Alegre. **Anais [...]**. 2017.

SILVA, A. P. **¡No hablamos español!**: crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 179 f. Dissertação (Mestrado em educação e saúde na infância) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

SILVA, M.A.V. A temática indígena na educação infantil da rede municipal do Recife/PE: A carência de prescrições curriculares e de literatura infantil. **XII COPENE 2022• Educação das Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**. 2022.

SILVA, A. R. C. **Imigrantes africanos solicitantes de refúgio no Brasil:** cooperação para o desenvolvimento e humanitarismo no Atlântico Sul. 2018. 315 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, João Lucas Zanoni da; SILVA; Ana Maria Zanoni da. A proteção ao direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes venezuelanos beneficiários da interiorização em dourados – MS. **Revista Direito Público**, Brasília, Volume 20, n.105, 345-373, Jan./Mar.2023.

SILVA, A. S; BARBOSA, R. B.; LEITE, L. S. M. O processo de integração social de crianças e adolescentes indígenas Warao na escola pública em Mossoró-RN. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022113, 2022.

SILVA, J. C. J.; BAENINGER, R. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração sul-sul. **REMHU, Revista Interdisciplinar sobre Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, dez. 2021.

SILVA, J. D. P. **Políticas públicas e a educação infantil no município do Recife:** analisando as metas do atual plano municipal de educação. 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, R. F. da; FRANÇA, E. P. da C.; NÓBREGA, F. F. B. O acesso a vagas em creches públicas no município de Recife/PE: os processos estruturais podem ajudar a proteger o direito à educação na primeira infância?. **REI - Revista Estudos Institucionais**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 264-296, 2023. DOI: 10.21783/rei.v9i1.715. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/715>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, T; SANTOS, A.L.S. A integração de refugiados em Pernambuco (Brasil) por meio da inserção laboral. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números, 6ª Edição**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números**,

5ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, G. S; CAVALCANTI, L; SILVA, S. L; TONHATI, T.; COSTA, L. F.L. **Refúgio em Números 2023.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

SILVA, G.J ; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Refúgio em Números (7ª Edição).** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

SOARES, V. B. **Os Warao e a Interculturalidade:** propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOBRINHO, R. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas uma prática pedagógica dos (des)encontros. *In:* NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis (org.). **Criança indígena:** diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.

SPODE, P. L. C.; ROCHA, L. H. M. Resenha Do Livro “O Novo Imperialismo” de David Harvey. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 32, p. 122-127, dez. 2018.

TEIXEIRA, A.C.B.J; TEIXEIRA, P. A. S; VILLACHAN-LYRA, P.; MENDONÇA, V. T. **Ensinar a se proteger:** a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Editora UFPE, 2023.

TENÓRIO, Anna. Migrantes venezuelanos recebem assistência do governo e da igreja católica em Pernambuco. **Folha de Pernambuco**, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/migrantes-venezuelanos-recebem-assistencia-do-governo-e-da-igreja/202472/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Acesso e infraestrutura: entenda os principais desafios do brasil ao garantir educação infantil às crianças indígenas.** 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/acesso-educacao-infantil-as-criancas-indigenas/>. Acesso em: 2 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Brasil:** 178 mil crianças não frequentam a pré-escola por dificuldade de acesso. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/178-mil-criancas-nao-frequentam-a-pre-escola-por-dificuldade-de-acesso/>. Acesso em: 2 maio 2024.

TONETTO, M. L. P. Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa

Maria, 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO (TCEPE). **Investir na primeira infância: sua importância e desafios**. 2023. Disponível em: <https://tomeconta.tce.pe.gov.br/primeira-infancia-importancia-desafios/#:~:text=Desafios%20enfrentados%20pelo%20pa%C3%ADs&text=No%20entanto%2C%20no%20Brasil%20e,a%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade>. Acesso em: 13 out. 2023.

UEBEL, R. R. G; RANINCHESKI, S. Política Externa Migratória do Brasil: a política imigratória brasileira. **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, Santa Vitória do Palmar, v. 2, n. 3, p. 87-112, 2020.

UNIT. **Entenda o que é e como surgiu a LDB, que rege a Educação**. 15 jul. 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/entenda-o-que-e-e-como-surgiu-a-ldb-que-rege-a-educacao/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

URBAN 95. **Princípios e diretrizes do Plano Nacional da Primeira Infância**. 9 nov. 2021. Disponível em: <https://urban95.org.br/principios-e-diretrizes-do-plano-nacional-da-primeira-infancia/>. Acesso em: 13 de jan 2024.

VAINER, C. Deslocamentos compulsórios: restrições à livre circulação. Elementos para um reconhecimento teórico da violência como fator migratório. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 11., 1998, Caxambu. **Anais [...]**.

VAINER, C. Estado e migração no Brasil: da Imigração à emigração. *In*: PATARRA, N. L. (ed.). **Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 1995. p. 39-52.

VAINER, C. Trabalho, espaço e estado: Questionando a questão migratória. **Cadernos IPUR**. Rio de Janeiro, v. I, n. 1. 6-43, (1984).

VAINER, C. Estado e migrações no Brasil – anotações para uma história das políticas migratórias. **Travessia**, São Paulo, n.36, .15-32, 2000.

VASCONCELOS, B. G. S.; PASSOS, T. D. S. **Oferta e acesso à creche na cidade do Recife**: reflexões a partir do Programa "Infância na Creche". 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

VASCONCELOS, I. S; MACHADO, I. J. R. Uma missão eminentemente humanitária?: operação acolhida e a gestão militarizada nos abrigos para migrantes venezuelanos/as em Boa Vista-RR. **REMHU, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 107-122, dez. 2021.

VENDRAMINI, C. R. Migração na perspectiva materialista histórico-dialética. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 239-260, maio 2018.

VENERE; M.R; VALENGA, C. T. A criança indígena e a educação infantil: as

complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 15, p. 175-191, jul./dez. 2008.

VERAS, N. S. "Fechamento das fronteiras" na pandemia de Covid-19: o que a Portaria Interministerial nº 652/2021 quer dizer sobre a migração venezuelana. **Revista da Defensoria Pública da União**, [s. l.], v. 19, n. 19, p. 35-62, 23 jun. 2023.

VIANA CUSTÓDIO, A.; SILVA CABRAL, G.; CABRAL, J. Violação ao direito à educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. **Momento, Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 85-109, 2024. DOI: 10.14295/momento.v32i03.15962. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15962>. Acesso em: 2 maio 2024.

VILLEN, P. "Fronteiras porosas" e a explosão da mobilidade indocumentada. **Argumentum**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 29-39, 2017.

VITTO; W. A. C. **A Venezuela na geopolítica do petróleo norte-americana**. Associação Brasileira de Estudos de Defesa (Abred), 2019. Disponível em: https://www.erabedsudeste2019.abedef.org/resources/anais/12/erabedsudeste2019/1571765236_ARQUIVO_117e584b20e4e0b8dc18dace370c9817.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 32-40, 2001.