



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

GILVANDA SOARES TORRES

**A INSERÇÃO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM
CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE**

**REDENÇÃO - CE
2025**

GILVANDA SOARES TORRES

A INSERÇÃO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM
CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Humanidades da Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientador: Bas'Ílele Malomalo.
Coorientador: Carlos Subuhana.

REDENÇÃO – CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Torres, Gilvanda Soares.

T643i

A inserção intercultural de crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú-CE / Gilvanda Soares Torres. - Redenção, 2025.

107f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Bas 'Ille Malomalo Malomalo.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Subuhana.

1. Educação intercultural. 2. Educação - Migração. 3. Inclusão escolar. 4. Formação docente. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

GILVANDA SOARES TORRES

A INSERÇÃO INTERCULTURAL DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM
CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Humanidades da Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Aprovada em: 21/08/2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

BASILELE MALOMALO

Data: 19/09/2025 07:37:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bas'lele Malomalo (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Documento assinado digitalmente

CARLOS SUBUHANA

Data: 22/09/2025 19:07:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Subuhana (Coorientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA

Data: 20/09/2025 13:42:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira (Examinador Interno ao Programa)
Membro titular Interno/UNILAB



Documento assinado digitalmente

MARIA DE LOURDES BERNARTT

Data: 25/09/2025 09:03:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt (Examinadora Externa ao Programa)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco

Dedico esta dissertação ao meu sobrinho, Antônio Cauã Soares de Castro, cuja migração para a Espanha me ensinou a compreender a saudade gerada pelas distâncias impostas pelo deslocamento. Estendo esta dedicatória também a todos os migrantes e refugiados que, com coragem e esperança, enfrentam desafios nas travessias perigosas em busca de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, força e sabedoria que me permitiram trilhar esta jornada acadêmica. Aos meus pais, Luiza Torres Martins e Francisco Soares Martins (*in memoriam*), por reconhecerem na educação um caminho de transformação e sempre me incentivarem. À minha filha, Mirella, ao meu filho, Thales, e à minha neta, Júlia, fontes permanentes de motivação, assim como a toda a minha família — irmãs, irmãos, sobrinhos, nora e, em especial, Maria Soares Torres, Antônio Torres Sobrinho (*in memoriam*) e ao meu companheiro, Francisco José de Andrade — pelo apoio incondicional.

Estendo meus agradecimentos aos migrantes e refugiados que tive a oportunidade de acolher em Fortaleza, cuja diversidade cultural, social e educacional enriquece nossa sociedade.

Ao Professor Dr. Bas'llele Malomalo, orientador, e ao Professor Dr. Carlos Subuhana, coorientador (UNILAB), pelo acompanhamento, dedicação e diálogos que possibilitaram a concepção e o desenvolvimento desta pesquisa sobre crianças e jovens imigrantes no contexto escolar de Maracanaú, Ceará, como reflexo dos fluxos migratórios ocorridos entre 2010 e 2025. Sou profundamente grata aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) pelo valioso aprendizado compartilhado ao longo dessa jornada.

Estendo minha gratidão ao Serviço Pastoral dos Migrantes Nacional (SPM), representado por Maria Ozânia, Roberto Saraiva e Hosana Maria Taveira e Ary Sezyshita, bem como à Pastoral do Migrante de Fortaleza, na pessoa da Irmã Neuza de Fátima Mariano, Superiora Geral das Irmãs Scalabrinianas — congregação religiosa cujo carisma é o acolhimento de migrantes e refugiados. Agradeço pelo compromisso e dedicação às ações de acolhimento e defesa dos direitos dessa população. Foi uma honra ter atuado como agente de pastoral ao lado das irmãs Scalabrinianas e como membro da Diretoria do SPM por mais de 15 anos.

Agradeço ao Grupo de Estudos sobre Imigração para a Região Oeste de Santa Catarina (GEIROSC), na pessoa da Profa. Sandra de Avila Farias Bordignon, bem como à Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt (UTFPR/Pato Branco) e a Francisco Vitor Macedo Pereira (UNILAB), pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação, que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Que essa trajetória, marcada pela interculturalidade e pelo compromisso com a educação inclusiva, possa inspirar novas pesquisas e ações que promovam paz, igualdade, pertencimento e o contínuo florescimento do conhecimento.

RESUMO

Esta dissertação investiga a inserção intercultural de crianças e jovens imigrantes no contexto da escola EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, em Maracanaú-CE. A pesquisa problematiza como o sistema educacional municipal pode ser adaptado para assegurar o direito à educação, promover a equidade e preparar os educadores para lidar com a diversidade cultural e os traumas decorrentes da migração, além de implementar efetivamente práticas de educação intercultural. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, o estudo foi desenvolvido por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com gestores e professores e análise documental. O referencial teórico sustenta-se nos pressupostos de Candau (2008), sobre interculturalidade, Freire (1996), quanto à práxis educativa, e na perspectiva de Suhr (2012), sobre a educação dos excluídos. O estudo de caso aprofundado foi orientado pela análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), visando captar significados subjetivos das experiências relatadas pelos sujeitos participantes. Os resultados indicam avanços pontuais nas práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento de estudantes imigrantes, evidenciando o esforço de gestores e professores em construir um ambiente escolar mais inclusivo. Observou-se, contudo, a ausência de sinalizações bilíngues, lacunas na formação docente voltadas à interculturalidade e a carência de políticas públicas específicas para o contexto municipal. A análise revelou também que as estratégias de inclusão ainda são incipientes e carecem de sistematização, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada e maior suporte institucional. A dissertação aponta que, apesar das limitações estruturais e materiais, a comunidade escolar demonstra abertura ao diálogo intercultural, evidenciado pela construção de vínculos afetivos entre alunos brasileiros e imigrantes. Contudo, a efetivação de uma educação intercultural demanda ações estruturais que transcendam iniciativas individuais, exigindo maior articulação entre políticas públicas educacionais, formação docente e gestão democrática escolar. Conclui-se que a inserção intercultural em contextos escolares, como o de Maracanaú, requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas, formação docente específica e revisão das políticas educacionais locais, de modo a assegurar o direito à educação de crianças e jovens em situação de migração forçada. O estudo contribui para o campo da educação ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e culturalmente responsivas.

Palavras-chave: Educação intercultural; Migração e educação; Inclusão escolar; Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation investigates the intercultural integration of immigrant children and youth in the context of the EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim school in Maracanaú-CE. The research problematizes how the municipal educational system can be adapted to ensure the right to education, promote equity and prepare educators to deal with cultural diversity and the traumas resulting from migration, in addition to effectively implementing intercultural education practices. With a qualitative approach and exploratory character, the study was developed through participant observation, semi-structured interviews with managers and teachers, and documentary analysis. The theoretical framework is based on Candau's (2008) assumptions about interculturality, Freire's (1996) regarding educational praxis and Suhr's (2012) perspective on the education of the excluded. The in-depth case study was guided by content analysis according to Bardin (2011), aiming to capture subjective meanings of the experiences reported by the participating subjects. The results indicate specific advances in pedagogical practices aimed at welcoming immigrant students, evidencing the efforts of administrators and teachers to build a more inclusive school environment. However, there was a lack of bilingual signage, gaps in teacher training focused on interculturality, and a lack of specific public policies for the municipal context. The analysis also revealed that inclusion strategies are still incipient and lack systematization, which reinforces the need for continuing education programs and greater institutional support. The dissertation points out that, despite structural and material limitations, the school community demonstrates openness to intercultural dialogue, evidenced by the construction of affective bonds between Brazilian and immigrant students. However, the implementation of intercultural education requires structural actions that transcend individual initiatives, requiring greater coordination between public educational policies, teacher training, and democratic school management. It is concluded that intercultural integration in school contexts such as Maracanaú requires a reconfiguration of pedagogical practices, specific teacher training and a review of local educational policies, in order to ensure the right to education of children and young people in situations of forced migration. The study contributes to the field of education by offering theoretical and practical support for the construction of more inclusive, democratic and culturally responsive schools.

Keywords: Intercultural Education; Migration and Education; School Inclusion; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ALCNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
DIF I	Distrito Industrial de Fortaleza I
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONACERAM	Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados, Apátridas e Migrantes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIEM	Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú
MEC	Ministério da Educação
OIM	Organização Internacional para Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PLAc	Língua de Acolhimento
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas
SPM	Serviço Pastoral do Migrante
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Bras.
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Marcos legais que fundamentaram as normativas dos migrantes no Brasil.....	50
Quadro 02	– Marcos legais que fundamentaram as normativas de organismos internacionais.....	51
Quadro 03	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo de pesquisa.....	53
Quadro 04	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo de pesquisa.....	64
Quadro 05	– Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (iii) objetivo de pesquisa.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).....	41
Figura 02	– Fotos da sala de aula 01.....	85
Figura 03	– Fotos sala de aula 02.....	86
Figura 04	– Fotos da sala de aula 03.....	86
Figura 05	– Mural sala de aula.....	86
Figura 06	– Fotos da sala de aula 04.....	87
Figura 07	– Trabalho realizado por estudante migrante.....	87
Figura 08	– Fotos da sala de aula 05.....	88
Figura 09	– Fotos da sala de aula 06.....	88
Figura 10	– Fotos da sala de aula 07.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO CONTEXTO BRASILEIRO E REGIONAL E SEUS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO.....	18
2.1	Contextos da migração no Brasil e os desafios da região metropolitana de Maracanaú (CE).....	18
2.2	Migração e o direito à educação.....	23
2.3	Do multiculturalismo à interculturalidade: caminhos para uma educação inclusiva.....	28
3	CONTEXTO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1	Contextualizando a abordagem qualitativa da pesquisa.....	38
3.2	Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa.....	40
3.3	Procedimentos para a coleta e a análise dos dados.....	43
4	LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS: CONTRIBUIÇÃO PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO.....	53
4.1	A barreira linguística como principal dificuldade e a falta de políticas públicas efetivas para o ensino de português como língua de acolhimento e agente de mediação intercultural.....	53
4.2	O acolhimento como prática pedagógica de inclusão dos estudantes imigrantes na aplicação da educação intercultural.....	64
4.3	A marcante carência de políticas públicas abrangentes e estruturantes que promovam uma efetiva formação docente na perspectiva intercultural.....	71
4.4	Entre o ver e o viver: leitura analítica da observação participante na pesquisa	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO.....	107
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	108

1 INTRODUÇÃO

A migração, seja por motivos econômicos, políticos ou humanitários, é um fenômeno global que tem impactos significativos em diversas esferas da sociedade, incluindo o sistema educacional. A inserção intercultural de crianças e jovens imigrantes no contexto escolar apresenta desafios complexos que exigem uma análise aprofundada e a busca por soluções eficazes. Assim, esta pesquisa explora os aspectos cruciais relacionados à educação de crianças e jovens imigrantes, com enfoque nos desafios que essa população enfrenta e as oportunidades que podem ser exploradas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação, datado de 2019, do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas (UNICEF), destaca a necessidade urgente de adaptação dos sistemas educacionais para atender às necessidades específicas de imigrantes e refugiados. O documento enfatiza a importância de assegurar o direito à educação para todas as crianças, independentemente de seu status migratório, e de promover a equidade no acesso à educação. Além disso, ressalta a relevância da preparação dos educadores para lidar com a diversidade cultural e os traumas associados às migrações (UNICEF, 2019).

Uma abordagem intercultural na educação é fundamental para a integração bem-sucedida de crianças e jovens imigrantes, como enfatizado por Neves (2018). A escola desempenha um papel vital na promoção do diálogo intercultural, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais entre os estudantes. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para uma cidadania global, em que a compreensão e o respeito pela diversidade cultural são habilidades essenciais.

Esta pesquisa ancora-se em uma compreensão mais profunda dessas questões e para o desenvolvimento de estratégias eficazes na educação de crianças e jovens imigrantes. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar que combina percepções das áreas da educação, da sociologia, da psicologia e dos direitos humanos, lançamos luz sobre os desafios enfrentados por essa população e identificamos as melhores práticas para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham igualdade de oportunidades na busca pelo conhecimento e desenvolvimento pessoal.

A crescente presença de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras tem impulsionado reflexões sobre a educação intercultural e os desafios enfrentados por profissionais da educação. No contexto da EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, localizada em Maracanaú, é essencial compreender como gestores e professores percebem essa dinâmica

para a inserção intercultural.

Em suma, esta pesquisa se justifica pela urgente necessidade de compreender e abordar os desafios da inserção intercultural entre crianças e jovens internacionais e nacionais no contexto escolar, considerando as especificidades da migração forçada, a promoção da educação intercultural, a sensibilização da comunidade escolar, a importância da educação dos excluídos e a gestão da diversidade cultural. Desse modo, a pesquisa contribui para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, alinhado com os princípios legais e direitos humanos fundamentais.

A pesquisa sobre a inserção intercultural de crianças e jovens internacionais e nacionais no contexto escolar, sobretudo aqueles oriundos de migrações forçadas, é justificada pela imperiosa necessidade de compreender e enfrentar os desafios complexos que essa situação apresenta no cenário educacional contemporâneo. Esta pesquisa encontra sua relevância à luz do ordenamento jurídico brasileiro, cuja Constituição de 1988 (Brasil, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) asseguram o direito à educação, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de obrigar o Estado a fornecer educação fundamental gratuita. Contudo, em um contexto de migração forçada, os princípios da igualdade e da equidade educacional podem ser desafiadores.

O fenômeno da migração e do refúgio, tal como definido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), não se alinha com a concepção comum de migração voluntária em busca de oportunidades econômicas. Os refugiados são compelidos a deixar seus países de origem devido a perseguições, conflitos ou circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública. Isso impõe um desafio substancial, pois tais indivíduos necessitam de proteção internacional e não podem ser tratados da mesma maneira que migrantes voluntários. Portanto, a justificativa para esta pesquisa repousa na necessidade de compreender as nuances da migração forçada e suas implicações na educação.

Dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2016) indicam que, em escala global, cerca de 50% dos refugiados são crianças e jovens em idade escolar. Esses, ao abandonarem seus países de origem, enfrentam uma série de desafios, como traumas associados à migração, dificuldades de acesso à educação e a possibilidade de ficarem fora do sistema educacional. Portanto, compreender como a educação pode ser promovida de forma eficaz para essa população é uma questão premente. Existem hoje quatro milhões de crianças refugiadas fora da escola, isso é mais da metade dos 7,4 milhões de crianças refugiadas em idade escolar sob o mandato do ACNUR.

Outro aspecto que reforça a necessidade desta pesquisa é o imperativo da educação intercultural, conforme proposto por Neves (2018). No contexto atual, marcado por intensos fluxos migratórios e urbanização crescente, é vital promover a convivência respeitosa entre estudantes de diferentes culturas e possibilitar a aprendizagem mútua. A pesquisa busca, assim, avaliar como as escolas estão implementando essa abordagem intercultural e como isso impacta a integração dos estudantes imigrantes no contexto escolar.

Ademais, a pesquisa se justifica ao destacar a importância de evitar a invisibilização das diferenças linguísticas e culturais, bem como a segregação no ambiente escolar, conforme alertado por Neves (2018). A falta de atendimento especializado e a segregação podem comprometer seriamente o direito à educação desses estudantes, o que torna fundamental compreender como as escolas estão abordando essa questão.

Outro argumento que justifica o interesse da pesquisadora por esta pesquisa se refere ao seu envolvimento e comprometimento pessoal como estudiosa, com relação aos sujeitos envolvidos. E aqui abrimos um parêntese para assinalar a sua experiência de vida particular, realizada ao longo de mais de 14 anos com acolhimento aos imigrantes na cidade de Fortaleza como agente da Pastoral do Migrante e como educadora desde 2012 na cidade de Maracanaú, onde tem observado uma presença mais forte de crianças imigrantes na rede municipal de Maracanaú.

Importa destacar que, embora esta pesquisa se concentre na análise dos sujeitos imigrantes, em especial no contexto da Escola Norma Célia, em Maracanaú, parte do reconhecimento de que todos somos, de alguma forma, migrantes nesta terra. A mobilidade constitui uma condição inerente ao ser humano e o fenômeno migratório acompanha a própria trajetória da humanidade. Contudo, apesar de sua antiguidade, muitos ainda o percebem como um processo recente ou emergente, sem compreender sua dimensão histórica e estrutural.

Minha imbricação com o tema migratório não nasce apenas de um interesse teórico, mas de uma vivência concreta e transformadora. Em 2010, ao decidir realizar um mestrado na Espanha, fui vítima de um processo de aliciamento que se aproximava do tráfico humano. A promessa de acolhimento, moradia e trabalho, que deveria viabilizar meus estudos, revelou-se ilusória. Em menos de um mês, precisei retornar ao Brasil, frustrada pela não realização do projeto acadêmico e marcada pelo peso de justificar às pessoas próximas o insucesso dessa tentativa.

Essa experiência, embora dolorosa, tornou-se fundante. Ao retornar, fui acolhida pela Pastoral do Migrante, por intermédio da Congregação Scalabriniana, cuja missão está centrada

no cuidado a migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade, presente em mais de 26 países. Inicialmente, sem conhecer a dimensão desse serviço, passei a vivenciar, no cotidiano, o carisma do acolhimento. Esse contato não apenas ressignificou minha experiência pessoal, mas também ampliou meu olhar para o fenômeno migratório em sua complexidade histórica, social e humanitária.

A partir de 2015, com a chegada de refugiados da Guerra da Síria no Ceará e, posteriormente, com o acompanhamento de estudantes africanos — vinculados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) ou em migração independente —, envolvi-me em práticas de acolhimento que consolidaram minha percepção do migrante como sujeito de direitos. Posteriormente, ao integrar o Serviço Pastoral do Migrante (SPM), organismo da CNBB, tive acesso a espaços formativos e assembleias nacionais, que possibilitaram o aprofundamento teórico sobre migração e refúgio, além do contato com o contexto global das mobilidades humanas.

No campo da incidência pública, participei de seminários em universidades, audiências públicas e mobilizações políticas. Destaco minha atuação, em 2017, no Congresso Nacional, em articulação com a Missão Paz, o IMDH e o SPM, pela aprovação da nova Lei de Migração. Em 2018, colaborei na criação do primeiro Comitê Estadual Interinstitucional para Migrantes, Refugiados e Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, no Ceará, exercendo a função de representante da sociedade civil. Em 2021, participei da implantação da primeira casa de acolhimento em Fortaleza, fruto da parceria entre a Organização Internacional para Migrações (OIM), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Pastoral do Migrante, voltada a migrantes venezuelanos no âmbito da Operação Acolhida. E em 2022, da constituição do Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados, Apátridas e Migrantes (FONACERAM), fórum nacional voltado à governança migratória a fim de defender e promover os direitos dessas populações, buscando garantir o acolhimento digno, a integração socioeconômica e o protagonismo dos próprios migrantes e refugiados nas políticas públicas que os afetam.

Essa trajetória evidencia como uma experiência de migração frustrada e conflituosa desencadeou um processo de engajamento pessoal, institucional e político com a temática. Ela justifica, assim, a centralidade do fenômeno migratório em minha pesquisa, permitindo-me abordá-lo não apenas como objeto de estudo, mas como realidade vivida, compreendida e reelaborada a partir da prática e da reflexão crítica.

Isso tudo para assinalar o que, segundo Valnei Brunetto já observou em sua tese de doutorado, “Trabalho e educação no processo migratório dos haitianos no Brasil”, que destacou que na escolha e opção por um tema de pesquisa, geralmente está subsumido aquilo que, de alguma forma, subjaz pulsante na essência do próprio pesquisador. Tal afirmação encontra ressonância nas palavras do professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco, da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), por ocasião da sua palestra “Formação do sujeito pesquisador na perspectiva hermenêutica”, no Café Filosófico promovido pela UNOCHAPECÓ, no dia 15 de maio de 2018, no interior da própria universidade. Segundo o professor Dalbosco, por vezes, é o tema que se impõe ao pesquisador, e não o pesquisador ao tema, ou seja, diante da necessidade de se fazer uma opção de escolha por um tema a ser pesquisado, como neste caso, aflora-se, do mais íntimo do pesquisador, aquilo que, de alguma forma, estava latente em seu interior. Algo que de fato demonstrou ser verdadeiro, ao menos no que tangenciou ao presente estudo.

Por fim, a pesquisa também se apoia na corrente pedagógica que enfatiza a educação dos excluídos como um ato político de conscientização e transformação social (Suhr, 2012). A educação é vista como uma ferramenta para desenvolver a autonomia e capacitar os sujeitos a intervirem na realidade, tornando-a mais inclusiva e equitativa.

A convivência de múltiplas culturas no ambiente escolar, como abordado por Freitas (2012), é um desafio contemporâneo que demanda uma análise aprofundada. O multiculturalismo, embora seja uma oportunidade para enriquecer a educação, apresenta dificuldades na prática, conforme apontado pelo autor. Portanto, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de como as escolas estão lidando com essa convivência multicultural e quais são os desafios envolvidos para promoção da interculturalidade.

A pergunta de partida desta pesquisa se formula desta forma: como os sistemas educacionais podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de crianças e jovens imigrantes, assegurando o direito à educação e promovendo a equidade, enquanto prepara os educadores para lidar com a diversidade e os traumas associados às migrações? Como a abordagem intercultural pode ser efetivamente implementada para enriquecer a experiência educacional e preparar os alunos para a cidadania global?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a educação intercultural de crianças e jovens imigrantes no sistema educacional brasileiro, especificamente na escola na cidade de Maracanaú, no contexto da escola EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, investigando como o sistema educacional dessa cidade pode ser adaptado para garantir o direito à educação dessa população em mobilidade humana, para promover a equidade, preparar os educadores para lidar

com a diversidade e os traumas associados às migrações e implementar efetivamente a abordagem intercultural para enriquecer a experiência educacional e preparar os alunos para a cidadania universal.

A pesquisa comporta estes objetivos específicos: analisar as políticas públicas educacionais brasileiras para a inclusão de crianças e jovens imigrantes, identificando desafios e lacunas na implementação na EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, em Maracanaú-CE; avaliar as práticas pedagógicas interculturais no acolhimento de estudantes imigrantes da instituição investigada; examinar o impacto da formação de educadores em Maracanaú-CE na preparação para a diversidade cultural e apoio a estudantes imigrantes, identificando melhores práticas e recomendações.

A metodologia utilizada inclui entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da instituição envolvidos diretamente com os estudantes imigrantes, permitindo uma análise qualitativa das percepções e experiências desses profissionais com esses estudantes.

Este trabalho está dividido em quatro seções. A primeira trata de regiões metropolitanas e do processo migratório, contextos da migração para o Brasil, entendimento dos desafios da migração e da educação intercultural, o multiculturalismo e a interculturalidade. A segunda seção trata do contexto da pesquisa e os caminhos metodológicos traçados, bem como a caracterização do universo, a amostra, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

A terceira aborda crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú, por conseguinte a identificação dos desafios na implementação das políticas educacionais para a inclusão de crianças e jovens imigrantes, as práticas pedagógicas e acolhimento de estudantes imigrantes na aplicação da educação intercultural e o diálogo com o campo; práticas pedagógicas interculturais para eles e a formação de educadores para a diversidade cultural, apoio a esses discentes e melhores práticas pedagógicas. Em continuidade, e à guisa de findar, segue-se a quinta seção com a conclusão da presente pesquisa.

2 O FENÔMENO MIGRATÓRIO NO CONTEXTO BRASILEIRO E REGIONAL E SEUS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO

Esta seção estabelece o alicerce contextual e teórico da pesquisa, articulando o fenômeno migratório em suas escalas macro e micro com os paradigmas da educação para a diversidade. Para tanto, o percurso argumentativo parte da trajetória de Maracanaú como polo de atração migratória, avança para os desafios contemporâneos da migração no cenário educacional brasileiro e culmina na discussão dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, que fornecerão a lente crítica para a análise subsequente.

2.1 Contextos da migração no Brasil e os desafios da região metropolitana de Maracanaú (CE)

A migração para o Brasil tem sido uma constante ao longo das últimas décadas, refletindo uma série de contextos que variam entre as condições políticas, econômicas e sociais tanto nos países de origem dos migrantes quanto no Brasil. Embora o país seja conhecido por sua tradição de acolhimento, os desafios de integração e as mudanças no cenário político e econômico global tornam a migração um fenômeno complexo, que exige uma abordagem crítica e profunda.

O Brasil, ao longo da sua História, tem sido visto como um destino atrativo para aqueles que buscam uma vida melhor, principalmente em função das condições econômicas e das oportunidades de emprego. Contudo, a realidade brasileira, marcada por desigualdade social e alta competitividade no mercado de trabalho, coloca os migrantes em uma situação de vulnerabilidade, especialmente os que chegam de países vizinhos da América Latina, como a Venezuela, Colômbia, Argentina, Bolívia e outros. Esses migrantes frequentemente enfrentam não apenas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, mas também barreiras culturais e de adaptação que dificultam sua integração plena à sociedade.

Além disso, o Brasil tem acolhido um número crescente de refugiados devido às crises políticas em outros países vizinhos, como a Venezuela, onde a grave crise política e econômica tem forçado milhões de pessoas a fugir. No entanto, o Brasil se encontra em uma situação paradoxal, pois, embora tenha se mostrado receptivo, o apoio institucional e a infraestrutura para acolher adequadamente esses migrantes, especialmente nas regiões fronteiriças como Roraima, não têm acompanhado o ritmo do fluxo migratório. A superlotação de serviços

básicos e a escassez de recursos tornam a situação insustentável, criando um ambiente propenso à marginalização dos refugiados.

Outro fator a ser considerado é a migração ambiental, que tem se intensificado nos últimos anos devido às mudanças climáticas. Desastres ambientais, como secas e tempestades, têm forçado populações de países como Honduras e El Salvador a migrarem em busca de condições mais seguras. No entanto, a falta de políticas públicas específicas para esse tipo de migração agrava ainda mais os desafios enfrentados por essas populações, que, além de fugirem de desastres, encontram-se em um país onde as políticas de acolhimento são frequentemente insuficientes e desarticuladas.

A política migratória do Brasil, embora tenha se mostrado mais aberta nos últimos anos, com programas como a “Operação Acolhida” para refugiados venezuelanos, ainda enfrenta grandes desafios. A resposta do governo à migração pode variar conforme os contextos políticos internos, refletindo a polarização que marca a política nacional. A migração, muitas vezes, é vista sob uma ótica de ameaça à segurança e ao mercado de trabalho, criando uma narrativa negativa que dificulta a inclusão social dos migrantes. Em um cenário onde o discurso anti-imigração se torna mais forte, a adaptação dos migrantes ao novo país se torna ainda mais difícil, e a discriminação aumenta.

Portanto, o contexto da migração para o Brasil demonstra a complexidade do fenômeno, que vai muito além do simples deslocamento de pessoas. A integração dos migrantes não pode ser vista como um processo linear, mas como um desafio multifacetado que exige um esforço conjunto entre governo, sociedade civil e organizações internacionais. Para que a migração se torne um processo realmente inclusivo, é imprescindível que o Brasil adote políticas públicas mais eficazes, que contemplem não apenas a acolhida, mas a integração plena dos migrantes em todos os aspectos da sociedade.

Em resumo, embora o Brasil continue sendo um importante destino para migrantes e refugiados, a efetiva integração exige uma reflexão crítica sobre os (in)contextos em que esses fluxos migratórios ocorrem. Garantir os direitos dos migrantes e promover uma sociedade inclusiva não é apenas uma questão de acolhimento imediato, mas de construção de um ambiente que ofereça oportunidades e igualdade para todos, independentemente de sua origem. O diálogo entre todos os atores envolvidos é essencial para superar os desafios e transformar a migração em uma oportunidade para o fortalecimento da sociedade brasileira como um todo.

Nesse sentido, verifica-se que as informações propiciadas pela pesquisa corroboram os estudos sobre o uso de evidências na formulação de políticas públicas, mas é preciso ponderar

as limitações desse processo. Percebe-se um crescimento do uso de indicadores no ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas no Brasil, e essa tendência está atrelada às transformações da administração pública, que enfatiza um maior planejamento e controle das ações do Estado. No entanto, deve-se observar o uso adequado desses indicadores, aproveitando suas potencialidades e respeitando seus limites (Jannuzzi, 2005).

O sistema educacional brasileiro foi diretamente impactado pelo fluxo de migrantes, especialmente nos últimos anos, com o aumento significativo de pessoas provenientes de países como Venezuela, Colômbia, e vários países da América Latina. Esse movimento gerou novos desafios, tanto para os alunos migrantes quanto para os profissionais da educação, que precisaram lidar com a diversidade cultural e as barreiras linguísticas, além de atender a uma demanda crescente por serviços educacionais.

O primeiro grande impacto foi o aumento da matrícula de crianças e jovens migrantes nas escolas brasileiras, o que exigiu uma adaptação tanto do sistema público quanto privado de ensino. Muitas dessas crianças chegam ao Brasil com conhecimentos acadêmicos distintos, em muitos casos interrompidos devido ao contexto de crise nos países de origem. Por exemplo, a migração venezuelana trouxe uma onda de estudantes que necessitam de apoio adicional para conseguir se inserir no sistema educacional, o que demanda professores capacitados para trabalhar com essa diversidade e, muitas vezes, com o ensino de português como segunda língua.

Além disso, o fluxo migratório exacerbou a falta de infraestrutura escolar em algumas regiões do país, especialmente nas fronteiras, como em Roraima, onde a chegada de venezuelanos sobrecarregou escolas já com dificuldades estruturais. Essa sobrecarga se reflete na necessidade de aumentar a oferta de vagas, construir novas unidades de ensino e, mais importante, garantir que os alunos migrantes não fiquem à margem ou sejam excluídos do sistema educacional por questões administrativas ou burocráticas.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é o preconceito e a discriminação que os migrantes enfrentam dentro das escolas. A diversidade cultural pode ser um fator de enriquecimento, mas também é um ponto de tensão quando não há políticas adequadas de sensibilização e combate à intolerância. Nesse contexto, a escola deveria ser um espaço seguro, onde os alunos migrantes pudessem se sentir acolhidos e respeitados, o que muitas vezes não acontece.

Diante dessa realidade, o governo brasileiro, por meio de programas como o “Operação Acolhida”, tem se esforçado para oferecer um apoio mais direcionado aos migrantes. Há uma

crescente implementação de cursos de português, materiais educativos adaptados e projetos de integração cultural. No entanto, essas iniciativas ainda são insuficientes para lidar com as dimensões complexas do fenômeno migratório, especialmente em termos de recursos financeiros e logísticos.

Portanto, para que o sistema educacional brasileiro cumpra seu papel de integrar migrantes e refugiados de forma efetiva, é necessário que haja uma maior articulação entre as políticas educacionais e migratórias. Isso inclui desde a capacitação dos professores para lidar com a diversidade cultural até a criação de políticas públicas que garantam o acesso igualitário ao ensino para todos, independentemente de sua origem, e que fomentem um ambiente educacional inclusivo e livre de discriminação. A educação deve ser um instrumento de inclusão e, ao mesmo tempo, um reflexo da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira, acolhendo as diferenças e promovendo a integração de forma equitativa.

A inclusão desses estudantes é um teste para a capacidade do sistema educacional de garantir equidade no acesso à educação, conforme preconizado pela Constituição de 1988 e pelo ECA. Contudo, ainda existem lacunas significativas na formulação de políticas educacionais que garantem uma integração plena e significativa desses alunos ao ambiente escolar.

Além disso, as políticas públicas externas para o acolhimento migratório no Brasil foram avançadas em aspectos legislativos, como a Lei n.º 13.445, denominada Lei de Migração (Brasil, 2017), e em iniciativas como a “Operação Acolhida”. No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à integração socioeconômica dos migrantes. O uso de indicadores de migração no planejamento e avaliação dessas políticas tem se mostrado fundamental, mas é necessário aprimorar a coleta e utilização desses dados para direcionar melhor os recursos e ações, garantindo que as demandas dos migrantes sejam atendidas de forma eficiente.

A migração também impõe desafios culturais e identitários que transcendem as questões práticas de acolhimento. O contato dos migrantes venezuelanos com a cultura brasileira promove processos de renegociação identitária, em que elementos de resistência, assimilação e transformação se destacam. Utilizando teorias como as de Hall (1999), é possível compreender como os migrantes constroem suas identidades em um espaço cultural híbrido, adaptando-se ao novo contexto enquanto mantêm laços com suas origens. Essa interação cria oportunidades para enriquecer a diversidade cultural local, mas também exige esforços para combater a xenofobia e promover a acessibilidade mútua.

Por fim, as perspectivas para a educação intercultural no Brasil devem considerar o aumento crescente dos fluxos migratórios e as demandas que eles geram no sistema educacional. É essencial que a educação intercultural seja fortalecida como uma estratégia de inclusão, promovendo a valorização da diversidade cultural e o diálogo entre diferentes grupos. Isso inclui a capacitação de professores, o envolvimento de gestores escolares e a criação de políticas educacionais que respeitem e promovam as identidades culturais dos estudantes migrantes. Dessa forma, o Brasil pode avançar em direção a um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e alinhado às demandas contemporâneas, garantindo que a educação seja um direito acessível a todos.

A constituição das regiões metropolitanas no Brasil encontra-se profundamente associada ao fenômeno de urbanização acelerada que se intensificou a partir da década de 1950. Esse contexto histórico foi caracterizado por um processo de industrialização crescente, pelo êxodo rural em larga escala e pela concentração de infraestrutura e serviços nos principais núcleos urbanos. Conforme aponta Lencioni (2017), a metropolização emergiu como uma resposta às necessidades de integração territorial e de gestão coordenada de áreas urbanas que transcendiam as fronteiras municipais, estabelecendo, assim, relações de interdependência entre municípios contíguos.

O propósito central dessa legislação consistia em fomentar a integração administrativa entre municípios e viabilizar o planejamento coordenado do desenvolvimento urbano, sobretudo em áreas onde a expansão desordenada das cidades acarretava problemas estruturais, tais como congestionamentos, déficit habitacional e acentuadas desigualdades socioespaciais (Lencioni, 2017).

A institucionalização das regiões metropolitanas no Brasil materializou-se formalmente na década de 1970, no contexto do regime militar, por meio da promulgação da Lei Complementar n.º 14 (Brasil, 1973). Esse marco legal instituiu as primeiras regiões metropolitanas do país, dentre as quais se destacam as de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Recife e Fortaleza. Em Fortaleza, sua Região Metropolitana contemplava 15 municípios; Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiuba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Pindoretama e São Gonçalo do Amarante.

A concepção da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) se deu devido, principalmente, ao atendimento de demandas incentivadas pela economia vinculadas à industrialização. Uma das ações subjacentes que se transcorreu às necessidades foi a

implementação do Distrito Industrial de Maracanaú, que culminou na construção de conjuntos habitacionais que propunham a atender àquelas necessidades supervenientes (Diógenes; Paiva, 2014).

Maracanaú, inicialmente caracterizava-se como uma área de predominância rural, no entanto, passou por uma transformação significativa a partir da década de 1980, com a implantação do Distrito Industrial de Maracanaú. Esse processo foi impulsionado por políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional, as quais buscavam promover a descentralização industrial no Brasil e atrair investimentos para a Região Nordeste. A criação do Distrito Industrial representou um marco para o fluxo migratório, atraindo indivíduos em busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida (SOUZA, 1995).

O processo de industrialização em Maracanaú, iniciado na década de 1980 com a implantação do Distrito Industrial de Maracanaú, representou um marco na reconfiguração socioespacial do município. A atração de indústrias de grande porte, muitas delas multinacionais, transformou a cidade em um polo de desenvolvimento econômico, gerando empregos e atraindo milhares de migrantes de diversas regiões do Ceará e de outros estados do Nordeste. No entanto, esse crescimento não foi acompanhado por um planejamento urbano adequado, resultando em uma expansão desordenada da malha urbana e na formação de áreas periféricas com infraestrutura precária. [...] Enquanto as áreas industriais e os bairros mais centrais se modernizavam, as periferias cresciam de forma acelerada e desestruturada, refletindo as contradições de um modelo de desenvolvimento que priorizou o crescimento econômico em detrimento da inclusão social e da sustentabilidade urbana (Carvalho, 2015, p. 45).

Nesse ínterim, à esteira do desenvolvimento o município exsurgiu como um local próspero para o possível recebimento de pessoas em vulnerabilidade social e econômica, podendo, desse modo, abarcar e absorver pessoas de outros locais, no intuito de um lugar para se estabilizar. Sejam eles imigrantes interestaduais, imigrantes locais, de outros países e até mesmo refugiados, esse fato pode-se tornar e se travestir de malefícios, uma vez que impactam o município como um todo, trazendo mais desigualdades social, econômica e educacional. Fato corroborado por Souza (2023, p. 132), quando versa que “a presença de migrantes e refugiados pode gerar tensões sociais, especialmente quando são percebidos como competidores por empregos e recursos limitados”.

2.2 Migração e o direito à educação

Metodologicamente, a análise de política pública deve investigar dois tópicos fundamentais. Inicialmente, o processo de intervenção do Estado; em segundo lugar, o chamado perfil da intervenção, ou seja, o conjunto de características básicas das ações desencadeadas, que permitem identificar a estrutura e o movimento da política no tempo, com suas implicações sociais, políticas e econômicas (Vasconcellos, 1999, p. 24).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender como o Brasil estruturou suas políticas de imigração e refúgio ao longo de sua história recente, respondendo às demandas migratórias e humanitárias.

O Brasil tem uma história complexa e evolutiva em relação à sua política de imigração e refúgio ao longo das décadas, desde o pós-Segunda Guerra Mundial até os governos de Lula. Inicialmente, o país adotou uma política de imigração seletiva, privilegiando cidadãos europeus, uma abordagem que refletia os interesses de segurança nacional e a necessidade de mão de obra especializada durante períodos autoritários até o final dos anos 1970.

Com a transição para a democracia na década de 1980, marcando um período de maior abertura política e um retorno à imagem de país acolhedor. No entanto, foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, entre 1994 e 2010, que o Brasil consolidou sua reputação como um líder sul-americano em questões de refúgio.

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (Brasil, 1998, Art. 5º).

O Artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988) representa um marco fundamental na garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes no país. Representa a universalidade dos direitos, pois assegura que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Isso é essencial para promover a igualdade e combater a discriminação. No entanto, apesar dessa garantia constitucional, na prática, ainda há desigualdades sociais, econômicas e raciais significativas no Brasil.

À luz do ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e o ECA (Brasil, 1990) asseguram o direito à educação, igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de obrigar o Estado a fornecer educação fundamental gratuita. Contudo, em um contexto de migração forçada, os princípios da igualdade e equidade educacional podem ser desafiantes. Apesar das mudanças nas políticas migratórias ao longo dos anos, uma lacuna significativa tem sido a falta de soluções abrangentes para a permanência e a integração dos indivíduos aceitos em território nacional. Isso tem sido um desafio persistente, mesmo com a evolução das leis migratórias.

A política migratória brasileira passou por transformações significativas ao longo das décadas, refletindo as mudanças econômicas, sociais e políticas do país. Historicamente, o Brasil adotou posturas restritivas em relação à migração, mas avanços recentes na legislação garantiram maior proteção aos direitos dos imigrantes e refugiados. Esta seção apresenta um

panorama sobre as leis e políticas de migração no Brasil, com ênfase na Lei n.º 13.445 (Brasil, 2017) e suas implicações para a educação de estudantes imigrantes.

Durante a ditadura militar, o Brasil adotou o Estatuto do Estrangeiro a Lei nº 6.815 (Brasil, 1980), que tratava a migração sob uma perspectiva de segurança nacional. A legislação restringia direitos dos imigrantes, dificultando sua integração social e econômica. O acesso à educação, saúde e trabalho era condicionado a vínculos legais estritos, tornando a permanência de muitos migrantes incerta.

Em 2017, o Brasil deu um passo importante na modernização de sua política migratória ao substituir o Estatuto do Estrangeiro pela Lei n.º 13.445 (Brasil, 2017), Lei de Imigração. A nova legislação reconhece os direitos dos migrantes com base nos princípios da igualdade, não discriminação e acesso a serviços públicos. Os principais avanços incluem:

- i) Direito dos imigrantes à educação pública, independentemente da situação documental;
- ii) Regularização facilitada para refugiados e solicitantes de asilo;
- iii) Direito à reunião familiar e à mobilidade laboral;
- iv) Possibilidade de naturalização simplificada (Brasil, 2017).

O Brasil é signatário da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) e incorporou suas diretrizes na Lei n.º 9.474 (Brasil, 1997), que define os direitos dos refugiados. Essa legislação estabelece que uma pessoa pode ser reconhecida como refugiada se estiver sofrendo perseguição por motivos de:

- i) Raça, religião, nacionalidade;
- ii) Grupo social ou opinião política;
- iii) Violações massivas de direitos humanos.

O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) é o órgão responsável pelo reconhecimento e gestão do status de refugiado no Brasil. A Constituição Federal (Brasil, 1988) garante educação universal e gratuita para todas as crianças e adolescentes no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), reforça esse direito, determinando que nenhuma criança pode ser impedida de estudar por questões de nacionalidade ou falta de documentação.

Mirando garantir o acesso e a permanência de alunos imigrantes no sistema educacional brasileiro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou pareceres orientando escolas a:

- i) Matricular estudantes imigrantes sem exigir documentação completa;
- ii) Aplicar avaliações diagnósticas para nivelamento escolar;
- iii) Desenvolver materiais didáticos inclusivos e bilíngues;
- iv) Oferecer apoio pedagógico em português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Brasil, 2020).

A evolução da legislação migratória no Brasil demonstra um avanço significativo na proteção dos direitos dos imigrantes e refugiados. A substituição do Estatuto do Estrangeiro pela Lei de Migração (Brasil, 2017) trouxe um novo paradigma baseado na inclusão e nos direitos humanos. Para crianças e adolescentes migrantes, o acesso garantido à educação é um dos principais avanços, permitindo que possam se integrar plenamente à sociedade brasileira. No entanto, desafios permanecem na implementação dessas políticas, exigindo capacitação docente, materiais adaptados e suporte linguístico adequado para esses discentes.

Em 2023, o UNICEF registrou a entrada de 568 mil venezuelanos no Brasil entre 2015 e junho de 2024. No período de janeiro a novembro de 2024, o Brasil registrou a entrada de 180.507 migrantes no território nacional, com 62.388 pessoas de diversas nacionalidades solicitando refúgio ao governo brasileiro.

Esses dados indicam que, embora o Brasil tenha sido um destino significativo para os migrantes venezuelanos, o número de 262.500 pessoas residentes no país, mencionado anteriormente, não reflete a realidade atual. O fluxo migratório tem se estabilizado e, em alguns casos, diminuído, com muitos migrantes retornando à Venezuela ou buscando outros destinos.

É importante destacar que, apesar da redução no número de migrantes venezuelanos, o Brasil continua a ser um destino relevante para pessoas em situação de deslocamento, recebendo migrantes de diversas nacionalidades e enfrentando desafios contínuos relacionados à integração e ao acolhimento dessas populações.

A resolução n.º 1 do CNE (Brasil, 2020) dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020, Art. 1º).

No contexto brasileiro, as políticas reparadoras visam diminuir as desigualdades sociais, econômicas e raciais historicamente enraizadas. Algumas políticas e medidas que foram inovadoras para esse fim são as ações afirmativas, como incluir políticas de cotas raciais e sociais em instituições de ensino superior e em concursos públicos, aumentando o acesso de grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, à educação e oportunidades de emprego.

Durante a época da pandemia, ficou evidente a importância das políticas públicas para

inclusão das crianças em idade escolar. Elas possuem direitos e são parte da sociedade, estabelecendo conexões com outros indivíduos e adultos. Assim como as demais pessoas, elas são impactadas por eventos econômicos, culturais, políticos e tecnológicos. De acordo com Norões (2021, p. 430), “[...] é crucial considerar as crianças nos processos migratórios, pois por trás delas existem os pais, familiares e toda uma comunidade em busca de integração”. Dessa forma, a pandemia ressaltou de forma mais intensa a necessidade de apoio para alimentação, saúde, moradia e educação das famílias migrantes, entre outros aspectos.

Trazendo essa pesquisa para os dados mais recentes, vimos o retorno de migrantes brasileiros dos Estados Unidos, essa realidade envolve a compreensão das dinâmicas políticas, econômicas e sociais que influenciam os fluxos migratórios e as políticas de repatriação. Nos últimos anos, especialmente durante a administração do ex-presidente Donald Trump, os Estados Unidos implementaram políticas mais rigorosas de imigração, resultando em um aumento significativo de deportações de imigrantes indocumentados, incluindo brasileiros.

Em janeiro de 2025, os Estados Unidos realizaram 109 voos de deportação de imigrantes, com 23% desses voos destinados a países da América do Sul, incluindo o Brasil. Essa intensificação das deportações gerou tensões diplomáticas entre os Estados Unidos e os países afetados. No caso do Brasil, houve manifestações de descontentamento devido às condições das deportações, levando o governo brasileiro a convocar o chefe da Embaixada dos Estados Unidos em Brasília para expressar sua preocupação.

Em resposta a essas críticas, os Estados Unidos, sob a administração do presidente Joe Biden, concordaram em flexibilizar as condições das deportações de cidadãos brasileiros. Os novos protocolos incluíam a presença de um diplomata brasileiro durante o processo de deportação para garantir o tratamento digno dos deportados. Do ponto de vista geopolítico, essa situação reflete as complexas relações entre os Estados Unidos e os países latino-americanos, especialmente no que diz respeito às políticas migratórias. Os países afetados buscam equilibrar a necessidade de proteger os direitos de seus cidadãos deportados com a manutenção de relações diplomáticas construtivas com os Estados Unidos.

Além disso, o retorno de migrantes brasileiros dos Estados Unidos tem implicações significativas para o Brasil e acende uma alerta aos retornados, que enfrentam desafios de reintegração social e econômica, incluindo a adaptação ao mercado de trabalho local e o acesso a serviços públicos. O país precisa desenvolver políticas eficazes para apoiar esses indivíduos, promovendo sua reintegração e aproveitando as habilidades e experiências adquiridas no exterior.

Nesse contexto, a pedagogia de Freire (2016) oferece uma abordagem valiosa para a reintegração desses indivíduos, com a educação como um instrumento de emancipação e transformação social, promovendo o diálogo e a horizontalidade nas relações educacionais. Esses princípios são essenciais para a reintegração de migrantes, pois permitem que os retornados compartilhem suas experiências e conhecimentos, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva mais inclusiva.

A pedagogia freiriana valoriza a cultura e a história dos indivíduos, reconhecendo a importância de suas trajetórias para o processo educativo. Essa valorização é crucial para os migrantes retornados, pois fortalece sua autoestima e facilita sua adaptação ao novo contexto social e educacional. Portanto, ao integrar os princípios da pedagogia de Paulo Freire nas políticas de reintegração de migrantes, o Brasil pode promover uma educação mais inclusiva e transformadora, que respeite e valorize as experiências dos retornados, contribuindo para sua plena reintegração na sociedade.

No contexto da inclusão de estudantes migrantes, é essencial reconhecer suas experiências e conhecimentos prévios, permitindo que contribuam ativamente para o ambiente escolar. A conscientização crítica proposta por Freire (2016) capacita os indivíduos a questionarem as estruturas de poder e a promoverem mudanças em suas comunidades.

A educação como prática de liberdade busca empoderar os estudantes migrantes, promovendo sua autoestima e resiliência. O reconhecimento da cultura e da identidade dos estudantes migrantes e a transformação social são aspectos fundamentais para garantir uma educação inclusiva e igualitária para todos.

2.3 Do multiculturalismo à interculturalidade: caminhos para uma educação inclusiva

A diversidade cultural constitui uma marca inegável da atualidade. Na ONU, são 193 Estados-membros que são considerados nações multinacionais ou multiétnicas. Na sociedade pós-moderna, há muitas culturas convivendo juntas, mas isso não garante uma igualdade de trocas culturais: “a expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas [...]. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido ‘emancipatório’” (Santos; Nunes, 2003, p. 03).

Antes, faz-se necessário entender o termo multiculturalismo:

O multiculturalismo surgiu desde os anos oitenta, em um contexto de intolerância das culturas, inicialmente nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido. Eram Movimentos, associações e comunidades que reivindicam o valor da diferença étnica e /ou cultural. Os movimentos multiculturalistas reivindicavam uma “nova política da diferença”, que recebeu várias críticas de outros movimentos (Barañano García, Cátedra Devillard, 2007, p. 205).

A “nova política da diferença” que os movimentos multiculturalistas propunham visava não apenas a inclusão, mas também o reconhecimento das identidades culturais distintas dentro de uma sociedade. Isso gerou debates sobre até que ponto a valorização das diferenças deveria ser equilibrada com a promoção de uma identidade comum, como parte de um processo de integração social.

Esses movimentos, embora tenham trazido avanços na aceitação de diversas culturas, também receberam críticas. Algumas críticas questionavam o risco de fragmentação social, a dificuldade em criar uma identidade nacional unificada ou ainda a forma como o multiculturalismo poderia ser instrumentalizado por políticas neoliberais para dividir e explorar grupos marginalizados. A relevância dessa interculturalidade crítica é o compartilhamento de conhecimentos com outras culturas.

Assim como destaca Freire (2011, p. 131): “para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade”. Pelo contrário, o melhor caminho seria o de ver com acuidade, de ouvir com respeito e recusar posições dogmáticas, em que o sujeito se admita como proprietário da verdade.

No campo educativo, a interculturalidade crítica transpassa o fundo enraizado na diversidade étnico-racial e aponta para um caminho mais abrangente das questões políticas, sociais e culturais:

la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretelen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético -moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh *et al.*, 2010, p. 92).

No campo educativo, a interculturalidade crítica vai além da diversidade étnico-racial, propondo um olhar mais abrangente sobre as questões políticas, sociais e culturais que envolvem a educação. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse contexto, representam projetos e processos que se entrelaçam nas dimensões políticas, sociais, epistêmicas e éticas. São lutas que incentivam uma força, uma iniciativa e uma agência ético-

moral capaz de questionar, perturbar, reconfigurar e reconstruir. Como afirmam Walsh *et al.* (2010, p. 92), “essa força e suas práticas estabelecem as bases para o que chamam de pedagogia decolonial, uma proposta pedagógica que visa romper com as estruturas coloniais e promover uma educação que valorize a pluralidade cultural e a transformação social”.

A relação entre diversidade cultural, multiculturalismo e estabilidade política em democracias contemporâneas tem sido objeto de intensos debates, especialmente em um contexto pós-pandêmico, no qual as sociedades enfrentam novos desafios e tensões internas. As ideias de Dahl (1989, 2001) fornecem uma base importante para a compreensão das dificuldades que as democracias heterogêneas enfrentam para manter a coesão social e a estabilidade política. Ao mesmo tempo, a contribuição de teóricos como Hall (2011), Nóvoa (2022) e Morin (2006) amplia a reflexão sobre como a diversidade cultural e a pluralidade identitária podem ser integradas às democracias sem comprometer os valores fundamentais da liberdade, do pluralismo e da justiça social.

A análise crítica das práticas culturais no contexto educacional revela a profundidade das tensões entre as estruturas de poder e as possibilidades de resistência. Quando Certeau (1984) propõe uma “anti-disciplina” baseada em micro-resistências cotidianas, ele está indicando um caminho que não passa pela subversão completa das normas, mas pela apropriação habilidosa dos próprios instrumentos de controle para enfraquecer seu poder. Isso se traduz, no campo da educação, em uma prática que valoriza as ações diárias e anônimas dos indivíduos comuns – professores e alunos –, que, no espaço aparentemente rotineiro da sala de aula, podem subverter as normas impostas e criar novas formas de produção cultural.

Candau (2013), ao tratar da questão do multiculturalismo, acrescenta uma camada de complexidade ao debate. Para ela, não se trata apenas de aceitar ou celebrar as diferenças culturais, mas de usá-las de maneira estratégica para questionar e desestabilizar as hierarquias que sustentam as desigualdades.

O multiculturalismo, muitas vezes cooptado por políticas superficiais de inclusão, deve ser ressignificado como uma prática que valoriza as culturas marginalizadas, mas, sobretudo, como uma ferramenta de resistência que desafia o poder hegemônico. No campo educativo, isso significa valorizar as práticas culturais dos alunos, especialmente os de grupos historicamente marginalizados, como um ponto de partida para questionar e reconstruir o conhecimento, não em um sentido subversivo violento, mas de desconstrução e reconstrução crítica.

Freire (2016) amplia essa reflexão ao definir a libertação como uma práxis, ou seja, um

processo que envolve a ação e a reflexão dos sujeitos em seu contexto. A libertação, segundo o autor, não é algo que pode ser depositado nas pessoas de forma passiva. Ela não é uma palavra oca ou uma promessa distante; é construída coletivamente a partir da capacidade dos indivíduos de agir e refletir sobre suas condições, transformando-as.

O que Candau (2013) e Certeau (1984) indicam como apropriação estratégica da cultura dominante, Freire enxerga como um processo de conscientização. Na educação, isso implica práticas pedagógicas que não apenas reconhecem as diferenças culturais, mas que as transformam em instrumentos de reflexão crítica, em que os alunos não são meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos em sua própria libertação.

No entanto, a crítica de Santos (2016) sobre a formação docente nos lembra que há um limite prático para a implementação dessas ideias se os professores forem formados dentro de um modelo técnico-instrumental. Ao analisar a formação docente, Santos aponta para um perfil que muitas vezes se molda à lógica da eficiência, preparando os professores para serem meros executores de políticas educacionais sem uma reflexão crítica sobre o seu papel como agentes de transformação social. Esse modelo de formação reduz o professor a uma função tecnicista, alienando-o de seu potencial emancipatório.

A formação docente, ao se orientar por uma perspectiva compensatória, esvazia o potencial revolucionário da educação, ao mesmo tempo em que se distancia da ideia de práxis de Freire, em que a educação é vista como um processo transformador e libertador. O professor, nesse modelo, é instrumentalizado, servindo a uma estrutura que, em última instância, perpetua as desigualdades sociais, ao invés de questioná-las.

Esse ponto nos leva diretamente à discussão de Carvalho (2011) sobre a necessidade de uma gestão democrática e participativa nas instituições educacionais. Segundo a autora, uma verdadeira participação democrática requer não apenas o envolvimento formal dos diferentes atores, mas uma estrutura que possibilite a transparência, a descentralização das decisões e a autonomia dos conselhos e colegiados.

Carvalho identifica seis aspectos essenciais para a realização de uma gestão democrática-participativa, incluindo os princípios democráticos, a organização política e pedagógica e os recursos materiais e econômicos necessários para garantir que todos os membros da comunidade escolar possam participar ativamente. Aqui, a gestão democrática surge como uma condição necessária para que a práxis libertadora de Freire possa ser efetivada no contexto educacional. Sem a descentralização das decisões, sem a transparência no processo administrativo e, sobretudo, sem o reconhecimento da pluralidade de ideias e opiniões, a

educação corre o risco de se tornar uma prática burocrática, desvinculada das necessidades reais da comunidade escolar.

Ao dialogarmos com as ideias de Candau, Carvalho, Certeau e Santos, percebemos que a transformação da educação em um verdadeiro espaço de resistência e emancipação passa por múltiplas camadas de ação e reflexão. Por um lado, temos a necessidade de apropriar-nos das estruturas de poder cultural para subvertê-las, como propõem Certeau e Candau. Por outro lado, essa apropriação só se concretiza quando há uma prática pedagógica que envolve a ação e a reflexão dos sujeitos, como propõe Freire. Entretanto, essa prática emancipadora só será viável se os professores forem formados para atuar de maneira crítica e reflexiva, e não como técnicos que aplicam políticas compensatórias, como alerta Santos. E, por fim, essa transformação só será possível dentro de uma estrutura educacional que permita a participação democrática e a autonomia dos atores, como sugere Carvalho.

Diante disso, podemos argumentar que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, precisa ser vista como um campo de luta política. Não se trata apenas de implementar novas metodologias ou currículos mais inclusivos; trata-se de criar um ambiente onde a cultura dominante possa ser questionada e subvertida, onde os professores sejam formados como agentes críticos e reflexivos e onde as instituições educacionais operem de maneira democrática e participativa. A microrresistência de Certeau, a práxis de Freire, o multiculturalismo de Candau, a crítica à formação docente de Santos e a gestão democrática de Carvalho convergem em uma visão de educação que vai além do técnico e do formal, elas apontam para uma educação que é, acima de tudo, política.

Essa visão política da educação exige uma reavaliação constante das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais. A apropriação estratégica da cultura dominante, conforme sugerido por Certeau e Candau, só será possível se os professores e os alunos forem encorajados a questionar o que lhes é imposto, utilizando esse conhecimento para criar algo novo.

A práxis freireana, por sua vez, só se concretiza em um ambiente que valoriza a reflexão crítica e a ação transformadora, o que implica uma mudança radical na formação dos professores, como propõe Santos. Além disso, a gestão democrática defendida por Carvalho é fundamental para que essa transformação ocorra de maneira sustentável, garantindo que todos os atores da comunidade escolar tenham voz e possam participar ativamente na construção de um novo modelo educacional.

Essa análise nos leva a questionar as políticas educacionais atuais, que muitas vezes

tratam a educação como um espaço neutro, desvinculado das lutas sociais mais amplas. A ideia de que a educação pode ser um instrumento de mudança social, defendida por Freire e compartilhada, de maneira diversa, por Candau, Carvalho, Certeau e Santos, desafia-nos a repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. A educação não deve ser vista apenas como um meio para preparar indivíduos para o mercado de trabalho, mas como um espaço onde a transformação social pode e deve acontecer.

Em resumo, ao conectar as ideias de Candau, Carvalho, Certeau e Santos, percebemos que a educação precisa ser reconstruída como um espaço de resistência e emancipação, onde os padrões culturais possam ser questionados, os professores possam ser agentes críticos e reflexivos e a gestão escolar seja verdadeiramente democrática e participativa. Só assim a educação poderá cumprir o seu papel transformador, não apenas no sentido de preparar indivíduos para a vida profissional, mas de prepará-los para agir e refletir criticamente sobre o mundo, transformando-o de maneira coletiva e consciente.

Nesse sentido, Candau (2008) ressalta a importância de uma pedagogia intercultural crítica, que vá além da mera valorização da diversidade, promovendo um enfrentamento das desigualdades e da exclusão educacional. É fundamental que o sistema educacional reconheça e respeite as especificidades dessas questões, promovendo um ambiente escolar inclusivo, que acolha as diferenças e potencialize o aprendizado de todos. A interculturalidade deve ser entendida como um processo dinâmico e multidirecional, que vai além de uma simples mistura de elementos culturais, a educação intercultural deve ser vista como um projeto político de transformação social, visando promover o reconhecimento e respeito às diferenças culturais. A interculturalidade crítica questiona as assimetrias historicamente produzidas entre grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, buscando construir novas relações entre esses grupos.

Para Giusti (2017), é um ponto crucial a importância de uma identidade narrativa na educação, que reconheça e valorize as diferenças culturais. Assim, é mister que as escolas eduquem as crianças a apreciarem os aspectos positivos dos fenômenos migratórios, promovendo a integração e a compreensão intercultural. A tarefa das instituições educativas é instruí-las a dar mais valor aos eventos positivos do que aos negativos dos fenômenos migratórios locais e globais. Essa identidade narrativa não é definida por ser sempre igual a si mesma, mas por reconhecer diferenças, não permanecendo imóvel e fechada para os outros.

Assim, Santos (2019) corrobora que:

A pedagogia intercultural, no contexto contemporâneo, é uma proposta educativa que visa a inclusão de diferentes culturas no ambiente escolar, respeitando as particularidades de cada grupo e promovendo uma educação de qualidade para todos. A educação intercultural se apresenta, assim, como uma prática pedagógica que busca reconhecer a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem não deve ser vista apenas como uma adaptação do sistema educacional, mas como uma transformação profunda que envolve tanto o currículo quanto as práticas docentes, com o intuito de garantir a convivência harmoniosa entre culturas distintas (Santos, 2019, p. 42).

O estudo dessas relações conceituais e as suas implicações com a educação levou à reflexão sobre as políticas públicas que, embora fundamentais, ainda apresentavam lacunas em sua implementação, especialmente no que diz respeito ao atendimento de imigrantes e refugiados no Brasil. O quadro educacional, conforme planejado por Neves (2018) e Suhr (2012), precisava ser reformulado para garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem ou status migratório, tenham acesso a uma educação de qualidade. As práticas pedagógicas deveriam ser adaptadas para atender às necessidades desses estudantes, e os educadores precisavam estar preparados para lidar com as especificidades culturais e os traumas que podem acompanhar a experiência migratória.

No contexto da migração, um dos principais desafios enfrentados é a garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência na educação, independentemente da nacionalidade ou da situação migratória dos estudantes. O ECA (Brasil, 1990) reforça esse compromisso ao assegurar o direito ao ensino obrigatório e gratuito e ao promover a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Ademais, a Resolução CNE/CEB n.º 1 (Brasil, 2020) trata diretamente das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, com enfoque na promoção de uma educação que atenda à diversidade e às demandas específicas de diferentes grupos, sobretudo de crianças e adolescentes imigrantes e refugiados. A resolução destaca a importância de garantir o direito à educação de qualidade, que leve em consideração a diversidade cultural, social e étnica dos estudantes, com a proposta de uma abordagem pedagógica inclusiva, reafirmando o compromisso com a educação intercultural, visando a integração de imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro. Tal como é preconizada a atenção a esses sujeitos, quando, em seu inciso II do art. 8º, versa que é necessário um:

II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola,

participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020, p. 3).

Para Souza e Silva (2017), embora essa resolução represente um avanço importante na proteção dos direitos educacionais dos imigrantes, sua implementação enfrenta desafios significativos. Escolas ainda demonstram resistência ou desconhecimento sobre a normativa, resultando em dificuldades para que estudantes migrantes sejam devidamente matriculados. Além disso, a simples obrigatoriedade da matrícula não resolve obstáculos estruturais, como barreiras linguísticas, falta de formação adequada para os docentes e ausência de políticas públicas eficazes para apoiar a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Assim, embora a legislação garanta formalmente o direito à educação para todos, é essencial que sejam desenvolvidas estratégias concretas para sua efetiva aplicação, assegurando uma experiência educacional inclusiva e equitativa para os discentes migrantes e refugiados.

Os organismos internacionais reiteram compromissos a esses sujeitos de forma uníssona, sobretudo em documentos legais, assim como é declarado no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), em seu artigo 13, §1 (ONU, 1966):

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1996, p. 6).

Frente à importância deste cenário, Candau (2014) afirma que a perspectiva intercultural, no tocante ao escopo educacional, configura-se como um processo pedagógico orientado ao reconhecimento da diversidade cultural enquanto patrimônio societário, fomentando de maneira contínua o diálogo entre distintos grupos sociais e culturais. Tal enfoque não se limita a enfatizar a relevância das diferenças, mas as concebe como fundamentos potenciais para a edificação de uma ordem social mais equitativa e democrática.

Para essa efetivação, impõe-se a incorporação transversal de práticas educativas interculturais no currículo escolar, influenciando desde a estrutura organizacional das instituições de ensino até a seleção de conteúdos programáticos, as estratégias metodológicas empregadas pelos docentes e as formas de interação entre a escola e a comunidade na qual se insere. Essa transformação exige alterações nos arcabouços educacionais hegemônicos, além de constituir um desafio permanente aos sujeitos envolvidos, no sentido de estimular uma

reflexão crítica tanto sobre suas identidades culturais quanto sobre as relações de poder imbricadas nas dinâmicas das diferenças.

Silva e Lima (2018) coaptam essa tônica quando afirmam que a visão da educação intercultural é importante para a assimilação na compreensão e na integração de diferentes culturas no processo educativo, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes. Essa perspectiva contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fomentando o diálogo e a interação respeitosa entre diferentes grupos culturais.

Portanto, a implementação de práticas pedagógicas interculturais é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que reconhece e valoriza a pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea. Martins e Pereira (2020) reiteram essa perspectiva quando afirmam:

A abordagem intercultural na educação visa criar uma atmosfera de respeito e reconhecimento das identidades culturais de todos os envolvidos no processo pedagógico, entendendo a cultura como um fenômeno dinâmico, que se constrói e se transforma. A interculturalidade, portanto, não deve ser vista apenas como a convivência pacífica entre culturas diferentes, mas como um processo contínuo de troca, questionamento e reconfiguração de significados. Isso exige que a educação não se restrinja a um modelo único de ensino, mas que seja capaz de integrar e valorizar as múltiplas formas de conhecimento que surgem a partir das diversas culturas presentes na sociedade (Martins; Pereira, 2020, p. 88).

O multiculturalismo, conforme ressaltado por Freitas (2012), é um desafio complexo, mas inevitável no contexto educacional contemporâneo. Ele se refere à coexistência de diversas culturas e suas formas de organização em uma mesma sociedade. Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, as salas de aula tornaram-se microcosmos culturais, exigindo dos sistemas educacionais e dos educadores um compromisso com a promoção da inclusão e do respeito à diversidade cultural. Isso implica não apenas reconhecer as diferentes culturas presentes na escola, mas também adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes imigrantes.

A perspectiva multicultural refere-se como importante efígie da diversidade cultural como um recurso educacional. Isso implica reconhecer que cada cultura traz consigo conhecimentos, perspectivas e experiências valiosas que podem enriquecer o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos e materiais didáticos devem ser adaptados para refletir a diversidade cultural e promover uma educação que respeite e valorize as identidades dos estudantes imigrantes (Freitas 2012).

A educação inclusiva, como parte integrante da abordagem da educação dos excluídos (Suhr, 2012), requer não apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas também a promoção de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes na

escola. Isso inclui a criação de programas de apoio específicos para estudantes imigrantes, a eliminação de barreiras linguísticas e culturais e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

Os desafios impostos pela migração têm refletido de maneira marcante nas sociedades contemporâneas, especialmente em contextos educacionais, onde a educação intercultural se configura como uma resposta necessária para integrar pessoas de diferentes origens culturais. A diversidade étnica e cultural nas escolas exige não apenas a adaptação do currículo, mas também um compromisso com práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização das culturas dos migrantes. A educação intercultural, nesse cenário, emerge como um processo contínuo que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a construção de um ambiente escolar onde todos os estudantes possam se sentir respeitados e valorizados, independentemente de suas origens (Lima, 2023, p. 45).

Nessa toada, Candau (2008) examina o conflito entre igualdade e diferença, destacando que a interligação desses dois conceitos deve ultrapassar a mera afirmação da igualdade ou da diferença para se basear em uma igualdade na diversidade. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade democrática e igualitária, sendo responsável por promover práticas efetivas de leitura que permitam aos alunos acessarem o conhecimento científico e erudito.

O docente tem um papel essencial nesse processo, estabelecendo estratégias de leitura no ambiente escolar para formar alunos que sejam protagonistas nessa sociedade em que estão inseridos, capacitando-os a interpretar a vida de maneira que os ajude a transformar o mundo e a si mesmos. Há uma preocupação central com o reconhecimento e a valorização das diversas culturas, que muitas vezes são ignoradas nos contextos educacionais, especialmente na escola. A abordagem do diálogo intercultural aparece de forma discreta e pouco significativa. É fundamental refletir sobre a atualidade da escola moderna, uma vez que ela já não corresponde às demandas do nosso tempo e espaço atuais, sendo urgente o olhar para o outro.

Diante das necessidades expostas, nota-se que a educação intercultural e a educação inclusiva devem coaptar e convergir para integrarem mutuamente com o fito de assegurar o interesse comum. Como defende Suhr (2012), quando assimila a necessidade de uma educação inclusiva, como parte integrante da abordagem da educação dos excluídos. Pois, não se requer apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas também a promoção de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Isso inclui a criação de programas de apoio específicos para estudantes imigrantes, a eliminação de barreiras linguísticas e culturais e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos.

3 CONTEXTO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que orientaram a investigação da presente pesquisa, que motivaram e delimitaram este estudo, articulando os aspectos contextuais e operacionais e caminhos metodológicos necessários para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

3.1 Contextualizando a abordagem qualitativa da pesquisa

A abordagem metodológica adotada insere-se no campo qualitativo, com caráter exploratório, buscando aprofundar o entendimento e compreender em profundidade as dinâmicas interculturais no ambiente escolar, capturando as experiências e percepções dos participantes de maneira detalhada e contextualizada. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que permitem flexibilidade e profundidade nas informações colhidas, bem como a observação participante, assestando apreender nuances que emergem diretamente da interação com o contexto estudado.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, visando aprofundar o estudo da intersecção entre educação e migração. Conforme Callado, Lucio e Sampieri (2013, p. 376), “as pesquisas qualitativas estão focadas em aprofundar fenômenos, explorando-os desde a perspectiva do participante”.

A pesquisa está estruturada em três eixos epistêmicos principais: (a) imigração; (b) políticas públicas; e (c) interculturalidade e sua interseccionalidade com processos identitários. Dessa forma, foi adotada uma abordagem interdisciplinar para conduzir este estudo. Inserida na perspectiva qualitativa, a pesquisa não se limitou à coleta e análise de dados, mas buscou também identificar e discutir os fatores que influenciaram os resultados. Como enfatiza Chizzotti (2006, p. 28), a intenção foi investigar “[...] um fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurar tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele”.

Segundo Silva e Oliveira (2021), a pesquisa qualitativa aplicada a estudo das migrações e da educação configura-se como uma abordagem metodológica eficaz para a compreensão das experiências vivenciadas por migrantes no âmbito educacional. A metodologia qualitativa possibilita uma análise aprofundada das trajetórias, dos desafios e das estratégias de adaptação empregadas por essa população no sistema de ensino. A opção por esse paradigma de

investigação justifica-se pela necessidade de apreender a complexidade inerente às relações e aos processos vivenciados pelos indivíduos em contexto migratório, os quais não podem ser adequadamente capturados por meio de abordagens quantitativas, dada sua natureza superficial.

Destarte, Almeida e Santos (2020) destacam que a educação, quando examinada sob a ótica das migrações, evidencia fenômenos de exclusão social, preconceito e desigualdade estrutural, frequentemente negligenciadas pelas políticas públicas, porém manifestas nas interações cotidianas entre os migrantes e o espaço escolar. Com ênfase no contexto escolar, este estudo investigou a inserção de crianças e jovens imigrantes no sistema educacional destacando as relações interculturais que emergem nesse contexto.

Ainda quanto à análise dos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória. As pesquisas de caráter exploratório têm como objetivo central propiciar uma maior proximidade em relação à problemática em análise, adotando a flexibilidade como recurso estratégico para a clarificação das diversas singularidades que permeiam o fenômeno investigado.

Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória permite explorar questões complexas e pouco conhecidas, levando a uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Ao que é corroborado por Gil (2021), que ratifica a natureza da pesquisa exploratória, a qual objetiva proporcionar ao investigador uma familiarização com fenômenos ainda pouco elucidados, viabilizando a delimitação de problemáticas mais precisas ou a proposição de hipóteses destinadas a estudos subsequentes.

Essa modalidade distingue-se pela maleabilidade em seu delineamento metodológico, embora não tenha como propósito a obtenção de conclusões exaustivas, tal abordagem desempenha um papel fundamental no aprofundamento da compreensão inicial acerca de um dado tema, oferecendo subsídios indispensáveis para a consolidação de um arcabouço teórico mais consistente. Frente à visão desses autores, nota-se que a caracterização da pesquisa como exploratória permite uma compreensão do campo de estudo.

O estudo de caso foi adotado para se ater a uma análise aprofundada de fenômenos complexos dentro de seus contextos propostos no presente trabalho, a aplicabilidade do estudo dessa natureza, como é evidente em campos como a educação, possibilita a exploração de práticas pedagógicas inovadoras e a avaliação de estratégias de ensino. Para Yin (2001), o estudo de caso configura-se como uma estratégia investigativa que não pode ser categorizada *a priori* enquanto abordagem exclusivamente qualitativa ou quantitativa, a natureza do estudo consiste em uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo em sua

complexidade, inserido em seu contexto real, particularmente quando as fronteiras entre o fenômeno estudado e seu ambiente contextual não se apresentam de forma nitidamente delimitada.

Portanto, a pesquisadora apreende-se da pesquisa qualitativa, com seu caráter exploratório e o uso do estudo de caso, para compreender profundamente o contexto da escola pública de Maracanaú, analisando não apenas as práticas pedagógicas e as estratégias de adaptação voltadas ao acolhimento de crianças imigrantes, mas também os desafios enfrentados por professores e gestores na promoção de uma educação intercultural.

A investigação também procurou identificar como a abordagem intercultural é aplicada na instituição, considerando as políticas e ações que incentivam a inclusão desses alunos e promovem a interação com os demais estudantes, fornecendo *insights* valiosos para a melhoria das práticas educacionais e a formação continuada dos profissionais envolvidos.

3.2 Caracterização do universo, amostra e sujeitos da pesquisa

A definição clara do universo de pesquisa e a seleção adequada da amostra são fundamentais para a validade e a confiabilidade de um estudo científico. A população refere-se ao conjunto total de elementos que compartilham características específicas relevantes ao objeto de estudo. A escolha da amostra deve garantir que ela reflita as características do universo, dependendo dos objetivos e das especificidades da pesquisa (Campo; Saidel, 2022).

O município de Maracanaú, localizado no estado do Ceará, conquistou sua autonomia político-administrativa em relação a Maranguape e foi integrado à RMF no ano de 1983. No período compreendido entre as décadas de 1950 e 1970, implantou-se em seu território o I Distrito Industrial do Ceará, fator que desencadeou um expressivo crescimento populacional sem o devido planejamento urbano-infraestrutural. Essa conjuntura resultou, ao longo do tempo, em significativos problemas sociais decorrentes da carência de serviços públicos essenciais, tais como unidades educacionais, estabelecimentos de saúde, sistemas de transporte coletivo etc. (Prefeitura de Maracanaú, [s.d]).

A instalação do primeiro polo industrial do Ceará ocorreu no município de Maracanaú, o Distrito Industrial de Fortaleza I (DIF I), em 1966. A implantação foi um marco que impulsionou a economia local e atraiu um número significativo de imigrantes em busca de oportunidades de trabalho. Além disso, a construção de grandes conjuntos habitacionais a partir da década de 1980, como o Acaracuzinho, o Conjunto Industrial, o Jereissati I e II, o Novo

determinantes para a atração de novas famílias imigrantes, tornando a análise das práticas interculturais no contexto educacional ainda mais relevante.

Com ênfase no contexto escolar, este estudo investigou a inserção de crianças e jovens imigrantes no sistema educacional da EMEIEF Professora Norma Célia Pinheiro Crispim, no município de Maracanaú-CE, destacando as relações interculturais que emergem nesse contexto. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o município tem registrado um aumento gradual na matrícula de estudantes imigrantes, especialmente entre 2024 e 2025, com destaque para alunos oriundos de países latino-americanos, como Colômbia, Cuba e Venezuela, além do país Botsuana, do continente africano.

A EMEIEF Professora Norma Célia Pinheiro Crispim está localizada à Avenida Juscelino Kubitschek, n.º 2295, bairro Jardim Jatobá, na zona urbana do município de Maracanaú. Foi criada para atender as demandas da educação infantil e séries iniciais devido ao crescimento significativo da procura por vagas na EMEIEF Jatobá, da qual era anexo. O quadro inicial era de 190 crianças matriculadas em 2 turnos. Em primeiro de março de 2006 foi baixado um decreto que autorizava sua autonomia como escola. A primeira diretora foi Francisca Paula de Oliveira e a secretária Iracilda Gomes Pinheiro, contando, à época, com 239 alunos, 13 docentes, 2 serviços gerais e 2 estagiários. Seu prédio passou a ser de patrimônio da Prefeitura de Maracanaú a partir do ano de 2017, estando anteriormente em situação de aluguel. A escola tem esse nome em homenagem à professora Norma Célia Pinheiro Crispim, que desenvolveu no município, por mais de uma década, a função de professora da educação infantil.

A escola atende atualmente 973 estudantes (dos quais 56 apresentam deficiências definidas em laudo), distribuindo-se da seguinte forma: 198 na educação infantil, 730 no ensino fundamental anos iniciais e 45 na educação de jovens e adultos (EJA). O núcleo gestor é composto por uma gestora geral, 3 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro e 1 secretária. A escola conta com um quadro docente composto por 33 professores lotados em salas de aula regulares, 3 professores de apoio, 1 professora no Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú (LIEM), uma na sala de recursos multifuncionais e 1 intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e 1 coordenadora do programa de atividades no contraturno escolar, 21 Bolsistas do Programa Qualifica Maracanaú, 15 funcionários no suporte, 3 monitores de turno, 1 agente da educação (Busca Ativa) e 4 monitores de contraturno.

Sua estrutura física compreende 23 salas de aula, sendo 5 em pavimento superior e 3 para o contraturno, sala de coordenação pedagógica, sala de gestão geral e coordenação administrativa financeira, secretaria escolar, LIEM, sala de recursos multifuncionais, sala dos professores, 4 banheiros de estudantes e 2 de funcionários e professores, quadra poliesportiva com vestiário para estudantes, pátio arborizado, 1 depósito de material pedagógico e 1 de limpeza, 1 despensa, 1 depósito para material de limpeza de uso diário, cozinha e copa.

O corpo discente atendido é, em sua maioria, composto por beneficiários de programas do governo federal como Bolsa Família. Compreende-se, dessa forma, que há carência de uma melhor qualidade de vida, visto que lhes falta o amplo acesso a esporte, lazer e outras fontes de entretenimento e cultura, ficando apenas a cargo da escola o oferecimento de todos esses direitos.

Observa-se que em relação às questões familiares, há um número significativo de crianças que enfrentam situações de vulnerabilidade social devido à violência doméstica, abandono por parte dos pais, desestrutura familiar envolvendo separações conflituosas e desemprego.

Para Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), na pesquisa qualitativa, o investigador assume o papel de principal instrumento de coleta de dados, sendo imprescindível o estabelecimento de interações diretas com os participantes da pesquisa para a obtenção de informações relevantes e contextualizadas. A concepção de que os sujeitos da pesquisa transcendem sua condição de meros fornecedores de dados, posicionando-se como coparticipantes ativos no processo de construção do conhecimento. Tal perspectiva ressalta a natureza colaborativa da investigação científica, na qual os atores sociais envolvidos contribuem substantivamente tanto para a geração quanto para o aprofundamento dos saberes produzidos.

3.3 Procedimentos para a coleta e a análise dos dados

Para reflexionar o objetivo específico (i) analisar as políticas públicas educacionais brasileiras para a inclusão de crianças e jovens imigrantes, identificando desafios e lacunas na implementação, foi realizada, através da metodologia, uma observação participante, na qual a pesquisadora se envolveu diretamente no contexto escolar, acompanhando e participando das atividades cotidianas, interagindo com alunos, professores e gestores, a fim de compreender as dinâmicas de integração e as abordagens adotadas pela instituição. Este tipo de abordagem permitiu uma análise rica e contextualizada, proporcionando uma visão mais aprofundada sobre

as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pela comunidade escolar e as estratégias implementadas para atender às necessidades específicas dos alunos imigrantes, respeitando suas particularidades culturais e sociais.

A observação participante consolida-se como uma técnica metodológica fundamental no âmbito das pesquisas qualitativas, reconhecida por propiciar uma compreensão substantiva dos contextos socioculturais investigados. Para Monico (2010), enquanto abordagem inserida no paradigma qualitativo, caracteriza-se pela imersão sistemática do pesquisador no campo de estudo, mediante interação direta, contínua e prolongada com os atores sociais em seus ambientes naturais. Esse processo converte o investigador em um instrumento ativo tanto na captação quanto na hermenêutica dos dados empíricos. Contudo, a aplicação dessa técnica demanda do pesquisador competências metodológicas específicas para mitigar vieses subjetivos, com o objetivo primordial de apreender com rigor as complexas interações e dinâmicas sociais inerentes ao contexto observado.

Na análise dos objetivos específicos (ii) e (iii), que são avaliar as práticas pedagógicas da EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, em Maracanaú-CE, no acolhimento de estudantes imigrantes e na aplicação da educação intercultural e examinar o impacto da formação de educadores em Maracanaú-CE na preparação para a diversidade cultural e apoio a estudantes imigrantes, buscou-se identificar melhores práticas e recomendações através de entrevista semiestruturada.

Para Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a entrevista semiestruturada configura-se como uma das técnicas de coleta de dados mais empregadas em investigações qualitativas. Essa modalidade metodológica articula um roteiro preestabelecido de questões com a capacidade adaptativa do entrevistador em adequar o fluxo interrogativo à dinâmica discursiva estabelecida. A vantagem desta técnica possibilita alcançar uma compreensão mais profunda e contextualizada do sujeito investigado, estabelecendo um equilíbrio ideal entre a organização sistemática do instrumento e a indispensável flexibilidade para explorar temáticas emergentes. Essa característica apreende ao pesquisador adotar uma postura investigativa mais aberta, na qual aspectos não antecipados podem ser adequadamente examinados sem que haja comprometimento da estrutura metodológica delineada.

Bardin (2011) coloca em destaque a efigie da análise de conteúdo quando afirma ser uma técnica de pesquisa que possibilita a interpretação das mensagens presentes em um dado textual ou de outros tipos de comunicação, permitindo, assim, enxergar significados que vão além do superficial, buscando compreender as intenções, discursos subjacentes e as implicações

de um determinado conteúdo. Ademais, oferece uma maneira sistemática e objetiva de lidar com dados qualitativos, a qual possibilita aos pesquisadores a compreensão de fenômenos sociais e culturais presentes em diferentes contextos.

Sousa e Santos (2020) aprofundam essa concepção ao argumentar que tal modalidade de análise, concomitante, confere versatilidade e capacidade de ajuste, podendo ser empregada em distintos formatos de dados e cenários investigativos, o que, por conseguinte, viabiliza a geração de um conhecimento mais sólido e fundamentado teoricamente no âmbito da educação.

Ainda no tocante à análise do presente trabalho, vale notar que as investigações nas pesquisas de natureza qualitativa, ora adotadas, centram-se, peremptoriamente, nos processos, dos quais esses obtêm um caráter de relevância, assim como os resultados. Para Bogdan e Biklen (1994), pesquisas dessa natureza apossam-se de um processo investigativo focado na compreensão profunda dos fenômenos em seus contextos naturais.

No contraste às abordagens quantitativas, as quais privilegiam a objetividade e a comprovação de hipóteses preestabelecidas, a pesquisa de natureza qualitativa enfatiza, de modo primordial, a interpretação dos significados que os próprios participantes atribuem aos seus comportamentos e vivências. Nesse paradigma investigativo, o pesquisador assume um papel ativo e imersivo no processo de coleta de dados, adotando uma postura intencionalmente reflexiva e aberta à subjetividade.

De modo geral, a pesquisa qualitativa opera mediante técnicas metodológicas diversificadas, tais como observações sistemáticas, entrevistas em profundidade e análise crítica de documentos, visando não apenas a apreender, mas também a interpretar a multiplicidade e o intricar dos contextos sociais e culturais em estudo. Desse modo, possibilita uma compreensão mais abrangente e profundamente contextualizada das experiências humanas, transcendendo meras generalizações estatísticas em prol de uma análise substantiva e significativa.

Ainda baseado em Bogdan e Biklen (1994), podemos elencar cinco características como sendo específicas das investigações de natureza qualitativa, embora elas sejam fundamentais, é imperativo reconhecer que sua manifestação integral não constitui um requisito absoluto do escopo dessa pesquisa, podendo variar conforme os objetivos epistemológicos e metodológicos adotados, quais sejam:

- i) a fonte direta de dados é o ambiente onde se encontram o fenômeno e os sujeitos a serem pesquisados e o instrumento principal é o investigador;
- ii) os dados são descritivos, expressos em forma de narrativa textual abrangente, onde

- predominam palavras em vez de números;
- iii) o interesse do pesquisador centra-se mais no processo do que nos produtos;
- iv) a análise dos dados tende a ser indutiva, sobretudo porque o pesquisador não conhece os resultados nem os busca para confirmar hipóteses previamente construídas;
- v) os significados que os sujeitos atribuem ao fenômeno enfocado é de fundamental importância.

Tenny; Brannan; Brannan (2022) denotam essa mesma ideia de importância da pesquisa qualitativa quando afirma que esta:

[...] destaca-se por sua capacidade única de capturar a riqueza dos fenômenos sociais que envolvem experiências e perspectivas humanas. Em vez de coletar pontos de dados numéricos ou intervir ou introduzir tratamentos como na pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa ajuda a gerar hipóteses para investigar e entender melhor os dados quantitativos. Ela reúne experiências, percepções e comportamentos dos participantes, respondendo aos “comos” e “porquês” em vez de “quantos” ou “quanto”. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda dos contextos e significados subjacentes aos fenômenos estudados, proporcionando insights valiosos para áreas como saúde, educação e ciências sociais (Tenny; Brannan; Brannan, 2022).

Em complementação a esse arcabouço, optamos pelo estudo de caso, no qual sua formulação necessita do problema de pesquisa que constitui elemento determinante na definição da estratégia metodológica a ser empregada, uma vez que a natureza e o enfoque da questão investigativa orientam diretamente a seleção dos procedimentos, técnicas e abordagens mais adequados ao estudo.

Dessa forma, embasados na ponderação de Yin (2010, p. 31), quando versa que a construção epistemológica do problema de pesquisa assume caráter fundamental e determinante do paradigma investigativo a ser adotado, na medida em que a estruturação conceitual da questão orienta de maneira incontornável a seleção do referencial teórico-metodológico mais adequado quando reverbera que: a forma como uma questão é colocada é decisiva da estratégia de estudo a ser adotada, em suas palavras: “[...] a primeira e mais importante condição para a diferenciação entre vários métodos de pesquisa é classificar o tipo de questão de pesquisa sendo feito”, as questões das motivações, em geral, são condições para que seja dada a prioridade ao estudo de caso.

Embora se reconheça plenamente o valor inerente à complexidade do caso, Stake (2007) adverte, com pertinência, que nem todos os seus aspectos demandam necessariamente uma análise aprofundada. Tal assertiva implica, fundamentalmente, a necessidade de discernimento para identificar e valorizar os elementos constitutivos que conferem coerência e unidade ao

objeto de estudo.

Importa salientar, contudo, que essa abordagem seletiva não implica negligenciar a natureza múltipla do fenômeno investigado, mas antes pressupõe um recorte metodológico crítico, no qual a investigação se concentra, prioritariamente, nos aspectos diretamente vinculados à problemática central da pesquisa, em detrimento de uma análise exaustiva de todos os contextos e dimensões envolvidos.

Dentre os principais desafios inerentes à condução de um estudo de caso, evidencia-se a necessidade iminente de apreender, concomitantemente, tanto a complexidade intrínseca do fenômeno investigado quanto sua unidade constitutiva, demandando do pesquisador a capacidade de compreensão global que permita captar a singularidade do caso em sua totalidade orgânica (Stake, 2007).

Na fase preliminar de análise da presente pesquisa, recorreremos a fontes de dados como: artigos, *sites* oficiais de ministérios, *sites* oficiais dos entes federados, documentos da Secretaria de Educação de Maracanaú, leis, portarias, decretos, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, observação *in situ* e estudo de caso.

Balizada a levantamentos bibliográficos e documentais realizados, a pesquisa documental constitui uma modalidade investigativa de grande valor, que se assemelha, em diversos aspectos, à pesquisa bibliográfica. A distinção fundamental entre ambas, contudo, reside na natureza de suas fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se apoia em materiais que já receberam um tratamento analítico, como artigos científicos, teses e livros, a pesquisa documental se debruça sobre o que se denomina “fontes de primeira mão”. Essas são materiais brutos, que ainda não foram submetidos a uma análise aprofundada, ou que, se o foram, podem ser reexaminados sob uma nova ótica ou para atender a diferentes objetivos investigativos.

O universo de fontes primárias é vasto e heterogêneo, podendo incluir documentos oficiais de órgãos públicos e privados, como relatórios, cartas, comunicados, contratos sociais e balanços, bem como materiais de caráter pessoal, como diários, autobiografias e correspondências.

Ademais, o escopo pode se estender a documentos iconográficos, como fotografias, filmes e pinturas, e a registros fonográficos, como gravações e canções, que capturam a realidade de uma época ou de um contexto específico sem o filtro de uma análise prévia. A riqueza dessa abordagem está na possibilidade de o pesquisador realizar sua própria interpretação e análise sobre os fatos, sem a mediação da visão de outros pesquisadores (Gil,

2008).

Nessa mesma toada, Marconi e Lakatos (2017) têm como a pesquisa documental uma técnica de investigação de valor inestimável, pois se utiliza de fontes de dados que, por sua natureza, são estáveis e permanentes. Diferentemente de um entrevistado, que pode alterar o seu depoimento, ou de uma observação, que é, por definição, fugaz, os documentos persistem no tempo, permitindo que o pesquisador os consulte repetidamente e que outros cientistas verifiquem suas análises e conclusões. Essa característica de permanência confere aos dados documentais uma riqueza singular.

A pesquisa documental abrange uma gama diversificada de materiais, desde documentos oficiais, leis e regulamentos, até registros mais informais, como jornais, revistas, fotografias e filmes, que servem como um “termômetro” da época em que foram produzidos. O processo de análise desses materiais, segundo as autoras, envolve uma fase preliminar de delimitação do problema e uma fase de análise propriamente dita, na qual o pesquisador deve exercer um rigoroso escrutínio crítico sobre a autenticidade, a credibilidade e o contexto de cada documento antes de proceder à sua interpretação e à síntese dos dados.

Assim, frente ao exposto, uma das mais significativas normas no Brasil regulamentária que estabelece normas gerais para a entrada, a permanência, o retorno e a saída de estrangeiros do país é a Lei n.º 13.445 (Brasil, 2017), de sorte conhecida como a Lei de Imigração, que reflete a visão de que os migrantes devem ser tratados com respeito, dignidade e proteção, reconhecendo a migração como um fenômeno positivo, que pode contribuir para o enriquecimento cultural e social.

De forma concorrente a esse pensamento, anteriormente aglutinada ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951), a Lei n.º 9.474 (Brasil, 1997) estabelece os critérios para a caracterização da condição de refugiado, considerando perseguições fundamentadas em questões étnicas, confessionais, de nacionalidade, pertencimento a grupos sociais ou posicionamento ideológico. A legislação em questão institui o CONARE, órgão incumbido de apreciar as solicitações e assegurar aos refugiados direitos essenciais, incluindo acesso a serviços educacionais, de saúde, oportunidades laborais e amparo legal. Ademais, a normativa regulamenta o trâmite para requerimentos de status de refúgio, resguardando a integridade dos solicitantes durante todo o processo. Para Carneiro (2017), a referida lei:

[...] ao adotar a definição de refugiado prevista na Convenção de 1951, ampliada pela Declaração de Cartagena de 1984, representa um marco jurídico de relevância internacional. Ela não apenas incorpora os compromissos assumidos pelo Brasil no

âmbito do direito internacional, mas também reflete um avanço significativo na proteção dos direitos humanos no país. Ao estabelecer mecanismos claros para a solicitação e reconhecimento da condição de refugiado, a lei proporciona segurança jurídica tanto para os solicitantes quanto para os órgãos responsáveis pela análise dos pedidos. Além disso, ao criar o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), a legislação assegura um processo deliberativo e transparente, fundamental para a efetivação dos direitos dos refugiados no Brasil (Carneiro, 2017, p. 95).

Portanto, segundo o autor, a normativa tem uma importância significativa, pois ampara essas pessoas com bases em regulamentações internacionais. Dessa forma, embasa a atenção a critérios adotados pelas nações subscreventes com atenção ao tratado daqueles países. Dada a importância desses tratados, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ALCNUR, 2021) reverbera que:

A Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967 continuam a ser os principais instrumentos internacionais que definem quem é um refugiado e os direitos que lhes são devidos. Os Estados signatários assumem o compromisso de proteger os refugiados, garantindo-lhes direitos fundamentais como acesso à educação, saúde, trabalho e assistência jurídica, além de assegurar-lhes a não devolução para situações de risco. Esses compromissos refletem a responsabilidade compartilhada da comunidade internacional em oferecer proteção a indivíduos que se encontram fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição (ALCNUR, 2021, p. 45).

Apreende-se, assim, que políticas se fazem necessárias recorrentes à importância e necessidades humanitárias frente às necessidades desse público. Em conformidade ao exposto, a própria Lei n.º 13.445, em texto do seu artigo 4º, versa que:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:”, ao que é complementado pelo seu inciso X no qual determina o “**direito à educação pública**, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017, grifos da pesquisadora).

Frente às normativas, apresentamos, de maneira relacional, quadros que estabelecem uma correlação sistemática entre os marcos normativos brasileiros e os instrumentos jurídicos internacionais pertinentes às temáticas de migração, refúgio e apátridas. O Quadro 01 elenca, de maneira organizada, o arcabouço legal nacional que regulamenta os direitos de migrantes e refugiados no território brasileiro, com ênfase nas disposições legais mais significativas. Por sua vez, o Quadro 02 sintetiza os principais tratados e convenções internacionais ratificados pelo Brasil, como marcos fundamentais na garantia de proteção jurídica e direitos básicos a essa população, nos quais esses têm a iniciativa multilateral visando fomentar uma gestão migratória baseada em princípios humanitários e de cooperação internacional.

Em conjunto, ambos os quadros não apenas evidenciam a conformidade entre a legislação nacional e os compromissos globais assumidos pelo país, mas também ilustram de

forma elucidativa o desenvolvimento progressivo das políticas públicas voltadas ao acolhimento, à integração e à proteção efetiva de migrantes, refugiados e apátridas no cenário brasileiro e internacional.

Quadro 01 – Marcos legais que fundamentaram as normativas dos migrantes no Brasil

Aporte Legislativo	Artigos	Governo
Lei nº 9.474	Art. 1º: Define quem é considerado refugiado; Art. 2º: Estende os efeitos da condição de refugiado aos membros do grupo familiar; Art. 3º: Estabelece cláusulas de exclusão; Art. 45: Trata do reassentamento de refugiados; Art. 46: Define medidas de integração local.	Fernando Henrique Cardoso
Lei nº 13.445	Art. 1º: Estabelece os direitos e deveres do migrante e visitante; Art. 2º: Regula a entrada e estada no país; Art. 3º: Define princípios da política migratória; Art. 4º: Trata da expulsão e deportação; Art. 5º: Estabelece normas sobre naturalização.	Michel Temer
Lei nº 13.684	Art. 1º: Dispõe sobre assistência emergencial para acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade; Art. 2º: Observa acordos internacionais e leis anteriores; Art. 5º: Amplia políticas de proteção social, saúde, educação e segurança pública para migrantes.	Michel Temer

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2025).

Quadro 02 – Marcos legais que fundamentaram as normativas de organismos internacionais

Aporte Legislativo	Artigos	Organismo Internacional
Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados	Art. 1º: Definição de refugiado; Art. 3º: Não discriminação; Art. 26: Liberdade de movimento; Art. 33: Proibição de expulsão ou devolução (Princípio da Não-Devolução).	ONU (ACNUR)
Protocolo de 1967 sobre o Estatuto dos Refugiados (1951)	Art. 1º: Expansão da definição de refugiado e da proteção em relação a contextos fora da Europa; Art. 2º: Estende a aplicação da Convenção de 1951 aos refugiados que não se originam de conflitos europeus.	ONU (ACNUR)
Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias (1990)	Art. 7º: Direito ao trabalho e à não discriminação; Art. 8º: Direito a um tratamento justo e humano; Art. 18º: Direito à educação e à formação profissional; Art. 32º: Condições para retorno seguro.	ONU
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Art. 14: Direito de asilo em outro país; Art. 26: Direito à educação para todos, sem discriminação de origem, status ou nacionalidade.	ONU
Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular (2018)	Objetivo 15: Proteger os direitos dos migrantes e facilitar o acesso a serviços essenciais, incluindo educação, saúde e assistência social.	ONU

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise de dados da pesquisa (2025).

Nessa toada, Trindade e Cotinguiba (2023) versam que, embora persistam desafios

significativos, o Brasil tem avançado na implementação de políticas públicas para migrantes e refugiados. Ainda que o ordenamento jurídico milite a favor dessa população, reclamando por direitos fundamentais, incluindo, sobretudo, o acesso à educação, há de se observar que a efetivação desses direitos enfrenta obstáculos, como: falta de formação adequada para os profissionais da educação, a escassez de materiais didáticos apropriados e a resistência cultural em algumas comunidades escolares.

Ademais, as políticas educacionais em vigor muitas vezes pecam por não adotar uma perspectiva holística que contemple as particularidades culturais, linguísticas e sociais desses grupos. Desse modo, ainda que o marco legal brasileiro reconheça o direito à educação dessas populações, a plena efetivação dessas políticas demanda ações articuladas e perenes, envolvendo tanto as esferas governamentais quanto a sociedade civil.

Diante desse contexto, apresentaremos os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas *in loco*, em que analisamos a educação intercultural entre crianças imigrantes em uma escola pública da rede de ensino de Maracanaú, investigando como o sistema educacional do município pode ser adaptado para garantir o direito à educação dessa população em mobilidade humana.

4 LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS: CONTRIBUIÇÃO PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO

Nesta seção, apresentamos uma leitura analítica dos dados coletados com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno investigado, a partir da perspectiva das políticas públicas educacionais brasileiras e do município de Maracanaú voltadas à inclusão de crianças e jovens imigrantes no contexto escolar. A análise busca identificar os principais desafios e lacunas na implementação dessas políticas, conforme estabelecido no objetivo específico da pesquisa. Pretende-se, assim, construir conhecimentos que possibilitem uma discussão teórica e empírica dos resultados obtidos, ampliando a reflexão sobre a efetividade das ações educacionais voltadas à população imigrante.

4.1 A barreira linguística como principal dificuldade e a falta de políticas públicas efetivas para o ensino de português como língua de acolhimento e agente de mediação intercultural

Quadro 03 – Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (i) objetivo de pesquisa

Objetivo	Função exercida dos entrevistados	Apêndice	Questões
Analisar as políticas públicas educacionais brasileiras para a inclusão de crianças e jovens imigrantes, identificando desafios e lacunas na implementação.	Gestora 1	A	1, 2
	Gestora 2	A	1, 2
	Professor 1	B	1, 2
	Professor 2	B	1, 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ* (2025).

As informações colhidas que serviram para a análise da presente pesquisa originaram-se das entrevistas que foram realizadas com 4 atores participantes, cujos perfis estão expostos no Quadro 03 da presente subseção. A tratativa e tratamento da análise de conteúdo é dada com base no *know-how* desses atores.

Guba e Lincoln (1994) enfatizam a importância de considerar os sujeitos na pesquisa não apenas como fontes de dados, mas como coparticipantes ativos no processo de construção do conhecimento, reconhecendo-os como agentes cuja experiência de vida e visão de mundo são fundamentais para a produção de saberes. A abordagem deve ser colaborativa, superando a noção de serem meros informantes, passando-se a considerá-los como construtores do processo

investigativo. Para tanto, é imprescindível que os pesquisadores adotem uma postura ética, empática e respeitosa em relação aos sujeitos, considerando as narrativas e visões dos participantes como centrais à compreensão dos fenômenos investigados.

Dessa forma, a pesquisa deixa de ser realizada não apenas sobre os sujeitos para se tornar um trabalho com eles, resultando em uma metodologia mais reflexiva e comprometida, capaz de produzir conhecimentos relevantes e socialmente transformadores. Günther compartilha da mesma ideia quando versa que “as perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador” (2003, p. 205).

Durante o processo, notou-se, pertinente alicerçado ao material estudado, a relevância dos autores que assestaram e embasaram a presente pesquisa, tal como Bardin (2011, p. 42), quando afirma a importância da análise de conteúdo “[...] pois permite que se vá além da simples descrição, proporcionando uma interpretação mais rica e detalhada dos textos, o que a torna indispensável para a pesquisa social e humanística”.

Cotejadas as discussões, Custódio e Cabral (2023) enfatizam que a efetiva integração de crianças e adolescentes imigrantes no sistema educacional brasileiro demanda a implementação de uma abordagem pedagógica abrangente, que transcenda a mera inserção física no ambiente escolar. Dentre os múltiplos desafios identificados, destaca-se, primordialmente, a questão da barreira linguística, sendo recorrentemente a necessidade de capacitação docente continuada, visando instrumentalizar os profissionais da educação com ferramentas adequadas para prestar o suporte necessário a esse público específico.

Paralelamente, torna-se imperativo não apenas a revisão curricular, mas também a criação de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e interculturalmente sensível, medidas essas fundamentais para prevenir processos de exclusão social e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva sobre os argumentos relacionados a essa questão alocada na presente pesquisa, assim, são descritas as falas dos atores avaliadores desse cenário.

Os relatos trazidos assestam esclarecer a temática a partir do (i) objetivo específico, que mira perscrutar as políticas públicas educacionais brasileiras, direcionadas à inclusão de crianças e jovens imigrantes, analisando lacunas na implementação, sobretudo mirando nos principais desafios que a escola enfrenta para garantir a inclusão.

Onde eu acho que o principal desafio, né? É a questão do idioma porque a comunicação ela é fundamental, né? Então, quando falta esse acesso ao outro por meio da língua, a gente já vê que há realmente uma dificuldade. Porém, as nossas crianças recebem muito bem os estrangeiros. E aí a gente vê que ambos tentam se adequar às nossas crianças aqui brasileiras, né? Elas acham interessante, elas gostam de ter esse contato com eles, acham legal, vê eles falando e ao mesmo tempo a gente vê que as

crianças estrangeiras se esforçam para se adaptar, né? E eu e eu vejo nisso as vantagens e as desvantagens, né? A desvantagem é realmente a questão de a criança não ter o acesso imediato, porque aí ela vai ter que aprender. Ainda se adaptar ao idioma (português). E com isso, dificultam a as interações, entre as crianças. E é basicamente isso. Acho que essa é a principal dificuldade (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Não é não é basicamente isso. É no caso, você está falando de dificuldade. Eu já vou querendo correr para as potencialidades. O que que a escola tem, né? Que é essa questão do acolhimento; tanto por parte dos professores, gestores, a comunidade em geral. E ninguém fecha portas para eles, né? (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G2).

Diante dos relatos, é perceptível o entrave do idioma como barreira quanto à inclusão e integração desses educandos, uma vez que o esse torna-se o primeiro relato. Balzan *et al.* (2023) têm evidenciado desafios significativos relacionados à barreira linguística. Os estudantes chegam ao país com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa, o que dificulta sua adaptação ao currículo escolar e à interação com colegas e professores. Essa situação é ainda mais complexa quando se considera que muitos desses alunos vêm de contextos de vulnerabilidade social e cultural, o que agrava as dificuldades de aprendizagem e integração.

A falta de políticas públicas efetivas para o ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAc) também contribui para esse cenário. Sem uma abordagem pedagógica específica e adaptada às necessidades desses alunos, as escolas enfrentam dificuldades para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Além disso, a escassez de formação continuada para os professores sobre como lidar com a diversidade linguística e cultural nas salas de aula agrava ainda mais a situação.

Nesse contexto, é fundamental que as instituições educacionais adotem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos migrantes. Isso inclui a implementação de programas de ensino de PLAc, a capacitação dos professores para lidar com a diversidade e a criação de um ambiente escolar que promova o respeito e a inclusão (Balzan *et al.*, 2023).

Não obstante, a questão apontada pelos sujeitos institucionais corrobora o fator linguístico, ao que foi mencionando pelo sujeito G2: “e ao mesmo tempo a gente vê que as crianças estrangeiras se esforçam para se adaptar [...] Ainda se adaptar ao idioma (português). E com isso, dificultam a as interações, entre as crianças”. Ademais, Santos (2021, p. 156) ratifica essa tônica quando afirma que “a principal barreira enfrentada por esses estudantes é a falta de domínio da língua portuguesa, o que compromete sua comunicação e compreensão em sala de aula”.

Concomitantemente, outra questão levantada pelo sujeito institucional G1 foi quanto às dificuldades inerentes, inclusive arrematando as famílias dos educandos, sobre as questões burocráticas de documentação, aventando situações que vão além da escola.

Eu lembrei de uma dificuldade assim que eu acompanhei de perto, que foi a questão de uma mãezinha argentina. Ela é argentina, o marido colombiano e os filhos também. Um argentino, um colombiano, né? Que estudam aqui. E ela teve uma dificuldade imensa de conseguir a documentação aqui no Brasil. Nós fomos ao CRAS, acompanhamos. Eu fui pessoalmente com ela. a matrícula não foi negada. Eles fizeram a matrícula, mas ela não tinha porque, assim como era só ela, o esposo e os 2 filhos... Então ela precisava, a princípio, de algum benefício, algum direito. Essas 2 crianças especificamente, elas têm problemas, na saúde, e um deles um problema mais intenso, cardíaco, e não podia fazer acompanhamento porque não tinham a documentação brasileira. Então, na escola eles foram aceitos. Estudam aqui até hoje com a gente, eles se matricularam no ano passado, mas até hoje também. Ele não tem o tratamento de saúde adequado porque não aceitam. Eles vão ao hospital e o perguntam, “onde está a documentação?... E aí a gente foi até o CRAS entrei em contato com o programa estadual de atenção ao migrante do governo do Estado. E então eles nos deram algumas orientações, conseguimos ajudá-los e emitir seus CPFs, e fizemos o cadastro no CRAS. Mas tudo muito demorado, tudo muito moroso, então. No entanto, ela ainda está com essa dificuldade em relação a essa documentação. Enquanto um local de cidadania, a gente tenta ajudar da maneira como a gente pode, né? Então a gente vai porque, né, como eu falei, da barreira da língua, não se limita. Só as crianças, né? É que, na verdade, assim ultrapassa, mas acaba que a escola tem essa função social também (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Farias, Golin e Costa (2023) reverberam essa mesma percepção quando versam que a ausência de documentação constitui um empecilho relevante para a inclusão educacional de discentes migrantes no Brasil. A despeito de a legislação nacional garantir o direito à matrícula, independentemente da apresentação de documentos, verifica-se, na esfera prática, a persistência de entraves administrativos que comprometem sua efetiva integração ao sistema de ensino.

Ademais, a inexistência de registros formais pode repercutir negativamente nos procedimentos de revalidação de estudos, obstruindo tanto o reconhecimento de trajetórias escolares prévias quanto o acesso a políticas públicas de apoio ao estudante. Tal cenário agrava-se notadamente entre migrantes em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, a exemplo de indivíduos em situação de rua ou sem moradia regularizada, os quais enfrentam obstáculos ainda mais complexos para exercer não apenas o direito à educação, mas também demais garantias fundamentais.

As análises das entrevistas evidenciaram que a principal dificuldade enfrentada na inclusão e integração de crianças e jovens imigrantes reside na barreira linguística. A comunicação, apontada como elemento central para o processo educativo e para a convivência escolar torna-se um desafio pretérito, uma vez que o domínio insuficiente do português dificulta tanto as interações sociais quanto o acesso pleno ao currículo. Apesar desse obstáculo, observa-

se um ambiente de acolhimento por parte da comunidade escolar, com destaque para o esforço mútuo de adaptação entre estudantes brasileiros e estrangeiros, bem como para a postura aberta de professores e gestores. Todo esse cenário revela que, embora haja avanços no acolhimento e na receptividade, persistem lacunas estruturais relacionadas ao suporte linguístico e à mediação intercultural, o que aponta para a necessidade de políticas públicas mais robustas e específicas para a inclusão efetiva desses discentes.

Em continuidade, foi inquirido a esses sujeitos institucionais acerca das políticas públicas e diretrizes educacionais que norteiam a escola quanto ao acolhimento e atendimento dos estudantes imigrantes, assim como também suas percepções se essas são suficientes:

Até agora das crianças que se matricularam, eu acho que é a que a gente encontrou mais dificuldade em relação a se inserir cidadãos foi esse caso que eu te falei agora, a família Argentina. Os outros até agora não nos apresentaram nenhum problema. E quando eles têm assim, por exemplo, conseguiram um trabalho, aí precisam mudar de turno da criança, porque assim que eles conseguem um trabalho, porque ter essa dificuldade, certo? Pelo fato de ser estrangeiro, de conseguir um emprego... Então, quando conseguem, nós aqui na escola fazemos o possível para ajudarmos, como a gente pode. Então, criança fica no integral, na jornada ampliada que são os dois turnos aqui nas escolas, a gente faz a alteração de turnos se for necessário, então a gente vai sempre abrindo portas para que não seja uma dificuldade a mais para. E os outros até agora não nos trouxeram nenhum problema (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Frente a esse relato, notamos ser pertinente questionar se o sujeito institucional considera a jornada ampliada como política pública municipal para engajar esses estudantes dentro dessa política.

Isso, isso quando cabe, e quando é a necessidade dos pais. Então assim que eu recorde é a única política pública que abraça a eles também, mas que não é específica. Então até agora. E assim, de certa forma, tem sido uma novidade pra nós, porque começou esse número de matrículas de crianças estrangeiras no ano passado então até agora continua crescendo, como eu lhe falei, mas a gente não percebe políticas realmente voltadas para eles em relação ao engajamento em relação ao respeito à língua... Eu não diria nem o respeito, mas assim, o reconhecimento dessa língua também. O que fazer? Como é que a gente deve agir? A gente vai fazendo de acordo com aquilo que a gente acha que é prudente. Por exemplo, esses dias eu tirei uma criança de sala e apliquei uma avaliação no idioma dela. Era uma avaliação diagnóstica Federal, do impacto nacional, “Criança Alfabetizada” e eu apliquei a avaliação no idioma dela (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Apreendendo-se do discurso do sujeito institucional G1, pode-se observar que ele considera a Jornada Ampliada como política auxiliadora no acolhimento desses educandos, uma vez que ela possibilita uma maior integração escola e família, na qual o estudante permanece de 7h às 11h e de 13h às 17h, oportunizando uma maior flexibilização dos pais em se enquadrar no mercado de trabalho do país.

Apesar de normativas legais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual

assegura o direito à educação a todos, sem distinção de qualquer natureza, incluindo estrangeiros residentes no país, a LDB (Brasil, 1996) estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita para todos os que nela não tiverem acesso na idade própria, sem distinção de qualquer natureza. A Lei n.º 13.445 (Brasil, 2017) reforça o compromisso do Estado brasileiro com a inclusão e a proteção dos migrantes, garantindo-lhes acesso igualitário e livre à educação, saúde, trabalho e outros serviços públicos. A Resolução n.º 1 (Brasil, 2020), do CNE, orienta as escolas sobre o direito de matrícula, equivalência de estudos e acolhimento desses estudantes, visando assegurar sua inclusão no sistema educacional brasileiro.

A implementação efetiva das políticas públicas ainda enfrenta desafios. A falta de protocolos claros de atendimento, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e a necessidade de formação específica para os profissionais da educação são obstáculos identificados nas pesquisas. Além disso, a atuação de iniciativas isoladas, muitas vezes lideradas por professores ou organizações não governamentais, destaca a importância de políticas públicas estruturadas e perenes que orientem o processo de inclusão educacional dos migrantes (Souza, 2017).

De forma subjacente, o programa Jornada Ampliada, nesse caso, auxilia aos educandos e suas famílias, pois serve de suporte familiar uma vez que o estudante permanece na escola, possibilitando uma melhor flexibilização de horários dos demais membros da família. O programa foi instituído pela Lei n.º 1.781 (Maracanaú, 2011) e visa ampliar a permanência dos alunos nas escolas municipais, oferecendo uma jornada escolar diária igual ou superior a sete horas. Essa ampliação inclui atividades pedagógicas diversificadas, como acompanhamento pedagógico, experimentação científica, cultura, artes, esporte, lazer, educação ambiental, comunicação e uso de mídias, direitos humanos, práticas de prevenção à saúde e promoção da alimentação saudável.

O objetivo central é melhorar a aprendizagem dos estudantes, proporcionando um ambiente educacional mais completo e integrador. A implementação dessa política busca atender às necessidades educacionais da população local, considerando o contexto social e cultural de Maracanaú. Ademais, a ampliação da jornada escolar está alinhada às diretrizes nacionais de educação, que preveem a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, visando à melhoria da qualidade da educação básica (Campos, 2024).

A resposta do sujeito institucional evidencia que, embora existam políticas públicas e diretrizes educacionais brasileiras voltadas ao acolhimento e atendimento de estudantes

imigrantes, a implementação prática ainda apresenta desafios específicos. O relato destaca obstáculos ligados à condição socioeconômica e à necessidade de flexibilização da jornada escolar, especialmente quando os responsáveis conseguem emprego e precisam adaptar o turno dos filhos. A flexibilidade e a disposição da escola em ajustar a oferta educacional às necessidades dessas famílias demonstram um esforço institucional relevante para minimizar barreiras e promover a inclusão.

No entanto, a experiência relatada sugere que as políticas públicas, apesar de existentes, nem sempre são suficientes para contemplar todas as especificidades e demandas que surgem no cotidiano escolar, indicando lacunas na implementação e na oferta de um suporte mais estruturado.

A pesquisadora questionou se a escola havia procurado a Defensoria Pública do Estado:

Procurou, ela foi e eles estão tentando fazer esse processo de exumação dele para cremar, para ela poder voltar pro país dela de origem. Eu não sei se ela vai querer ir para a Colômbia ou para Argentina, mas ela não pretende mais continuar. E agora ela está sozinha com as 2 crianças sem pai, a irmã veio, mas depois voltou e agora está aqui de novo, né? Mas também está querendo voltar porque está difícil para todos. Então, os problemas que a gente vê aqui dizem respeito à falta de oportunidade de emprego. Então, assim, eu acredito que um centro de referência, eu não sei se seria esse o termo, um centro de atenção para eles, talvez fosse interessante (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

O que eu sinto falta de fato é isso, porque eu lhe coloquei várias questões. Tem a questão da saúde, do Johan e a gente percebe também que ele tem dificuldades de aprendizagem, que eu não sei se tem a ver somente com o idioma. E aí a gente está tentando encaminhar para os profissionais, mas esbarra também na questão da documentação. Então são problemas de muitas ordens, tem a ordem da saúde, tem a questão da documentação, tem a questão dos problemas emocionais. Tem a falta de emprego e oportunidade de emprego, etc. (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G2).

As falas dos sujeitos institucionais evidenciam que a inclusão e a equidade na educação de crianças e jovens imigrantes ainda enfrentam desafios concretos na escola, especialmente no que diz respeito ao suporte linguístico. Esses sujeitos apontam a necessidade de políticas públicas que promovam cursos de língua portuguesa para estudantes imigrantes, além de sugerirem a antecipação do ensino de línguas estrangeiras na matriz curricular, de modo a facilitar a comunicação e o aprendizado. A ausência de formação específica e de materiais adaptados faz com que professores e gestores recorram a soluções improvisadas, como o auxílio de colegas bilíngues ou a busca de recursos na *Internet*, o que revela uma lacuna estrutural nas políticas educacionais.

Como desdobramento da pesquisa, direcionou-se o diálogo aos sujeitos institucionais com o propósito de investigar em que medida as políticas públicas vigentes, os programas

institucionais e as iniciativas correlatas têm efetivamente contribuído para a inclusão educacional das crianças em situação de migração, em concomitante, seu desenvolvimento integral no ambiente escolar e a construção de relações interculturais significativas com os demais discentes. Desse processo de escuta ativa, emergiram os seguintes relatos:

Bom, como a escola realiza a matrícula de aulas estrangeiros, com certeza, a Secretaria de Educação, Município, está ciente que nós temos essa realidade nas escolas. Não sei se são em todas, mas as que existem crianças estrangeiras, eles são cientes, né? Então eu acredito que uma das formas de contribuir na aprendizagem, porque no final de tudo tem uma avaliação que mede a aprendizagem, né? Nesse sentido, **a gente deveria ter um suporte maior ou uma oferta de curso de idiomas**. Porque o que a gente aprende, a gente aprende coisas básicas na internet para tentar ajudar, para tentar é ensinar que é proposto para a série, né? E ter um contato mais próximo. Assim, por exemplo, na realização de avaliações da minha sala, em alguns momentos eu preciso chamar minha coordenadora. Graças a Deus ela sabe falar o idioma das crianças, porque tem alguns termos na matemática que eles não vão compreender como a gente fala aqui em português. E aí às vezes eu acabo chamando a coordenadora para que ela possa me auxiliar na aplicação dessas provas, né? A especificamente com os alunos que precisam dessa atenção maior no idioma. Ou talvez a inserção na matriz curricular de uma língua estrangeira desde cedo, porque a gente percebe que a língua estrangeira é inserida na aprendizagem só lá para o ensino fundamental 2, às vezes só no ensino médio, né? (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1, grifo da pesquisadora).

Como a professora Michelle falou, né? **Se tivesse um curso para eles conhecerem um pouco mais a nossa língua, eles não ficariam tão perdidos**. Porque quem estava na frente é o professor. Então o aluno está só para escutar, para ouvir. Então eu acho que um curso para eles para conhecer mais a nossa língua. Uma assistência melhor, é isso (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P2, grifo da pesquisadora).

A partir das falas analisadas, é possível inferir que persistem hiatos consideráveis no que tange à efetiva implementação de políticas públicas e programas institucionais robustos e consistentemente delineados para o acolhimento linguístico e o suporte pedagógico especializado que essa população discente demanda. Conforme assinalado pelo sujeito institucional P1, o aparato de suporte destinado a suprir as carências linguísticas específicas manifestadas pelos educandos imigrantes revela-se, com frequência preocupante, como um arranjo improvisado de caráter paliativo, a exemplo da colaboração esporádica de uma coordenadora pedagógica que detém proficiência no idioma materno de parte desses migrantes, conforme aquele sujeito afirma quando diz que “[...] a gente deveria ter um suporte maior ou uma oferta de curso de idiomas”.

Ademais, emerge das considerações do referido participante uma crítica à inexistência de uma política linguística devidamente estruturada no âmbito da educação básica. Em contrapartida, é proposta a reflexão sobre a pertinência da inserção de idiomas estrangeiros, pertinentes a esses migrantes, no currículo escolar formal, concebida não apenas como um enriquecimento formativo, mas também como uma estratégia profilática e preparatória para que

a comunidade escolar possa lidar de maneira mais proficiente e sensível com os cenários educacionais progressivamente caracterizados pela diversidade etnocultural e linguística.

Para o sujeito institucional P2, em consonância com a reflexão apresentada pelo sujeito P1, observa-se uma convergência quanto à necessidade de implementação de programas específicos para o ensino da língua portuguesa como estratégia inclusiva. Essa sintonia conceitual propõe uma abordagem recíproca: por um lado, a capacitação do corpo docente no idioma materno dos migrantes; por outro, o ensino da língua portuguesa aos estudantes imigrantes. A docente salienta ainda que, na falta de formação linguística básica, os discentes imigrantes permanecem em situação de passividade, frequentemente restritos ao papel de ouvintes sem plena compreensão dos conteúdos, fato corroborado quando esse sujeito P2 afirma categoricamente que: “se tivesse um curso para eles conhecerem um pouco mais a nossa língua, eles não ficariam tão perdidos”. Tal constatação corrobora a tese de que a perspectiva intercultural, para além de princípios teóricos, exige a efetiva institucionalização de medidas práticas.

De maneira congruente às falas, Zambrano (2021) propõe a noção de acolhimento entre línguas, que vai exceder o ensino do português como língua de acolhimento instrumental, advoga-se a adoção de uma abordagem pedagógica e institucional que reconheça, legitime e valorize ativamente o repertório linguístico e o acervo cultural dos sujeitos migrantes. Essa perspectiva fundamenta-se em um paradigma multilíngue e transcultural, que concebe a diversidade não como um obstáculo a ser superado, mas como um potencial intrinsecamente enriquecedor para toda a comunidade educativa.

O acolhimento não deve ocorrer apenas por meio de uma língua hegemônica, mas sim permitir e incentivar o uso das diversas línguas que fazem parte do repertório dos migrantes, promovendo o respeito às suas práticas linguísticas sem estigmatizá-los e integrando o patrimônio linguístico desses indivíduos, reconhecendo-as como veículos de comunicação, expressão identitária e produção de conhecimento.

Esse pensamento visa, fundamentalmente, promover respeito pelas diversas práticas linguísticas manifestadas pelos migrantes, erradicando qualquer forma de hierarquização ou estigmatização que os possa rotular pejorativamente como falantes de “línguas minorizadas” ou desprovidas de valor sociocultural, buscando, ao invés disso, a construção de um ambiente educacional onde todas as identidades linguísticas e culturais sejam reconhecidas e integradas de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Souza (2022), seguindo essa mesma tônica, apontam que a formação docente voltada para o ensino de português como língua de acolhimento é fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes imigrantes. Além disso, enfatizam a importância de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas desses alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às diversidades presentes no contexto escolar.

Persistindo nessa mesma toada em complementaridade aos discursos supracitados ainda no contexto investigativo no tocante às políticas, programas ou ações que possam favorecer a inclusão colheu-se um fato pertinente. A língua inglesa é componente curricular obrigatório, a qual poderia ser complementada com a inserção do idioma, que, em sua maioria, é nato dos imigrantes, a saber: o espanhol. Logo, o sujeito institucional seguiu com o relato:

Exatamente. E o que eu percebo assim, com relação às crianças que vêm de fora, nós, enquanto professores, a gente tem uma acessibilidade às vezes quando eu vou começar a minha colhida, eu sempre tenho uma canção, uma brincadeira, uma oração, né? Sempre coloca alguma coisa quando vou começar acolhida na sala de aula. E quando eu recebi crianças de outros países, eu passei a interpretar. **Às vezes eu coloco uma canção em espanhol**, calma, suave. Aí todo as outras crianças escutam... Daí as crianças falam: “eu gosto, Ah, tia, como é bonita. Essa canção, né? E aí eles também se sentem acolhidos, né? E a gente vai tentando buscar também espécies de brincadeiras que são feitas em outros locais. E dessa forma, acaba ganhando, né? Em termos de aprendizagem, a criança nacional e a criança estrangeira, a culturalidade (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1, grifo da pesquisadora).

Depreendendo da fala do sujeito institucional P1, observa-se que a perspectiva intercultural, a despeito de sua incipiente institucionalização no âmbito escolar, encontra expressão concreta e significativa por intermédio de práticas pedagógicas que denotam acentuada sensibilidade e são ajustadas às diversas realidades socioculturais dos discentes. A docente narra que, a partir da experiência de acolhimento de educandos oriundos de diferentes nações, procedeu à incorporação em seu planejamento e em sua rotina didática de componentes que estabelecem um profícuo diálogo com o universo de referências culturais desses imigrantes, citando como exemplos a utilização de canções no idioma espanhol e a introdução de atividades lúdicas características de outras regiões e contextos culturais.

Essas estratégias metodológicas, empregadas notadamente durante a fase inicial de acolhimento e integração, transcendem a função do entretenimento; elas se revelam fundamentais não somente por fomentarem a construção de um ambiente de segurança psicoemocional para esses discentes estrangeiros, mas também por sua contribuição para o cultivo e o fortalecimento coletivo de valorização e respeito à diversidade cultural entre a totalidade dos membros do corpo discente da turma.

À esteira desse relato, Tonhati *et al.* (2024) analisam práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras, evidenciando que, diante da ausência de políticas públicas estruturadas, muitos professores adotam iniciativas próprias para promover a integração dos alunos imigrantes. Essas ações incluem o uso de elementos culturais dos estudantes, como músicas e brincadeiras, para facilitar o acolhimento e a aprendizagem. Essas práticas, embora muitas vezes não institucionalizadas, desempenham papel crucial na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às diversidades culturais presentes no contexto educacional.

Da mesma forma, Lorzing (2021) destaca que a dinâmica inerente ao processo de acolhimento de discentes transcende a mera formalidade de sua inserção física e administrativa no contexto do ambiente escolar. A implementação de ações pedagógicas e institucionais que demonstrem sensibilidade e consideração para com as particularidades socioculturais e as singularidades linguísticas dos educandos assume um papel de crucial relevância. A incorporação de elementos expressivos de suas culturas de origem, quais sejam manifestações musicais, repertórios lúdicos e narrativas tradicionais, no cotidiano escolar configura-se como uma estratégia fundamental para fomentar a construção de um ambiente que propicie um sentimento de pertencimento e assegure o bem-estar psicoemocional desses sujeitos.

Esse tipo de acolhimento, a partir de abordagens metodológicas, ao validarem e valorizarem os referenciais identitários dos discentes, revelam-se como basilares imprescindíveis para o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos afetivos, tanto entre os próprios estudantes quanto entre esses e os profissionais da educação, bem como com a comunidade escolar em sua totalidade.

Em consonância com o relato do sujeito institucional, Di Pietro (2021) arremata afirmando que:

A brincadeira é um importante recurso para aprender a língua; promover as relações entre crianças/crianças, crianças/adultos e profissionais da educação e famílias; valorizar a língua materna, considerando esta como a língua das emoções. Por fim, a brincadeira como dispositivo intercultural, considerando suas dimensões emocionais, relacionais e motivacionais (Di Pietro, 2021, p. 132).

Essas percepções dialogam com estudos recentes que destacam a importância de práticas pedagógicas de acolhimento, formação continuada de professores para contextos multilíngues e adaptação curricular como estratégias fundamentais para a efetiva inclusão de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras. Além disso, reforçam a necessidade de políticas públicas mais robustas, que contemplem o respeito à diversidade linguística e cultural, a oferta

de formação específica para educadores e o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, indo além das orientações gerais e promovendo ações concretas de equidade e pertencimento.

Esse quadro se conecta a outras dimensões do objetivo de pesquisa, indicando que o fortalecimento da inclusão passa por investimentos em políticas linguísticas, formação docente e criação de ambientes escolares sensíveis à pluralidade, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso escolar de crianças e jovens imigrantes.

4.2 O acolhimento como prática pedagógica de inclusão dos estudantes imigrantes na aplicação da educação intercultural

A acolhida de estudantes imigrantes exige práticas pedagógicas que integrem o respeito à diversidade cultural e a adaptação dos alunos ao novo ambiente escolar, por meio de estratégias que favoreçam a interação e o aprendizado mútuo (Gomes; Silva, 2020). Não obstante, o Quadro 03 explora a análise e discussões do (ii) objetivo específico, perpassando nas entrevistas semiestruturadas realizadas *in situ*, bem como também a observação participante.

Quadro 04 – Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (ii) objetivo de pesquisa

Objetivo	Função exercida dos entrevistados	Apêndice	Questões
Avaliar as práticas pedagógicas da EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, em Maracanaú-CE, no acolhimento de estudantes imigrantes e na aplicação da educação intercultural.	Gestora 1	A	3, 4
	Gestora 2	A	3, 4
	Professor 1	B	3, 4
	Professor 2	B	3, 4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ* (2025).

Ainda nessa toada, foi prescrutado aos sujeitos sobre as estratégias e iniciativas que a escola provém quando da promoção acerca da educação intercultural concomitante ao respeito à diversidade cultural no ambiente escolar:

Assim é, nós não temos percebido até hoje problemas... Como é que eu posso falar? De relacionamento entre as crianças. É incrível como apesar de ter essa barreira da língua, eles conseguem brincar, eles se envolvem na hora do recreio e assim os professores também tomam o cuidado de fazê-los protagonistas naquilo que eles conseguem. Então eles estão sempre, por exemplo, vão até a coordenação, pedem alguma coisa, levam alguma coisa, ajudam na organização da sala, exercem papel de liderança na sala pra que eles possam se sentir também acolhidos pelas demais crianças. Então assim... Essa pesquisa, Gil, ela também serviu para a gente ter essa

preocupação de como é, porque assim, quando está tudo bem, as crianças não estão nos trazendo dificuldades, não estão trazendo questionamentos. Então, de certa forma, a gente se acomoda. Mas é uma questão muito séria, elas estão vindo de outro país, elas precisam realmente se sentir também em casa. Então serviu para que a gente pense que a gente deve sim explorar a cultura dessas crianças, saber de que maneira eles podem contribuir de uma maneira assim, mais sistematizada mesmo, fazer um projeto, algo assim que a gente ainda não tem aqui na escola, então serviu também, com certeza, para que a gente possa pensar com os nossos professores sobre isso (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Diante do relatado a partir do sujeito G1, foi possível observar que há uma interação orgânica, sobretudo com as crianças, em que o idioma não se torna um empecilho no engajamento com as crianças migrantes. O sujeito relata que ocorre uma interação quando das solicitações que são feitas, de maneira proposital, para que essas crianças possam se integrar, interagir e engajar não somente com os seus pares, mas também com o meio no qual elas estão inseridas, ainda que dentro das suas limitações.

Quando o sujeito G1 afirma: “[...] os professores também tomam o cuidado de fazê-los protagonistas naquilo que eles conseguem[...]”, bem como também quando cita: “[...] pedem alguma coisa, levam alguma coisa, ajudam na organização da sala, exercem papel de liderança na sala pra que eles possam se sentir também acolhidos pelas demais crianças[...]”, é demonstrado um cuidado por parte do corpo docente no incentivo a essa inclusão para que essas crianças se adaptem e se sintam acolhidas absorvendo essa nova realidade. Malgrado, ainda que não haja explicitamente programas ou projetos diretamente promotores de uma interculturalidade os sujeitos institucionais, de maneira polida, buscam empreender uma total integração entre todos. Silva e Oliveira (2019) reafirmam a importância dessas interações quando versam que:

A convivência entre crianças migrantes e nacionais no espaço escolar promove trocas culturais significativas, permitindo que ambas as partes aprendam e se desenvolvam em um ambiente de respeito mútuo. Essa interação favorece a construção de uma identidade coletiva mais inclusiva, onde as diferenças são valorizadas como elementos enriquecedores do processo educativo. Além disso, a presença de crianças migrantes desafia as práticas pedagógicas tradicionais, incentivando os educadores a adotarem abordagens mais flexíveis e culturalmente sensíveis, que atendam às necessidades de todos os alunos (Silva; Oliveira, 2019, p. 52).

Para Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), a interação entre crianças migrantes e nacionais pode impactar positivamente o currículo escolar, promovendo discussões sobre temas antes invisibilizados, como o racismo e a discriminação. A presença de crianças migrantes estimula a comunidade escolar a criar espaços de diálogo e inclusão, envolvendo também as famílias no processo educativo. Fato corroborado por Silva e Oliveira (2019), quando afirmam que a convivência entre crianças migrantes e nacionais no espaço escolar promove trocas

culturais significativas, permitindo que ambas as partes aprendam e se desenvolvam em um ambiente de respeito mútuo.

Outrossim, os sujeitos demonstram atenção em relação à importância e interesse em realizar projetos voltados a essa pauta. O sujeito G1 reitera: “[...] fazer um projeto, algo assim que a gente ainda não tem aqui na escola, então serviu também, com certeza, para que a gente possa pensar com os nossos professores sobre isso”.

A narrativa proferida pelo sujeito institucional evidencia que, apesar da barreira linguística, a convivência entre estudantes brasileiros e imigrantes ocorre de forma harmoniosa, especialmente nas interações cotidianas como o recreio e as atividades de sala. Os docentes, atentos à importância do acolhimento buscam valorizar a participação dos estudantes imigrantes, incentivando-os a assumir papéis de protagonismo e liderança, o que contribui para o sentimento de pertencimento e respeito mútuo.

Não obstante, o sujeito institucional reconhece que, embora não haja relatos de conflitos ou discriminação, as ações ainda não se configuram como uma política sistematizada de educação intercultural. O contato com a pesquisa despertou a reflexão sobre a necessidade de avançar para estratégias mais estruturadas, como o desenvolvimento de projetos que explorem ativamente as culturas de origem dos estudantes imigrantes e promovam o diálogo intercultural de forma intencional.

Eu vou te falar de uma experiência muito peculiar, assim, muito específica mesmo, que a gente teve, que foi exatamente com essa família argentina que a gente tá falando desde o começo. Como eu te disse, eram só eles 4, né? O pai e a mãe e os 2 filhos. E o pai aqui no Brasil, ele sofreu um acidente e faleceu. Então assim é. Eu acho que foi a maior dificuldade emocional que a gente pôde enfrentar, que a gente pôde presenciar e participar. Foi exatamente esse momento. Ela me ligou a mãe no domingo, né? E assim ligou insistentemente. Eu atendi e ela me disse, Laura, eu só tenho você. Eu não sei o que fazer, me ajuda. Então, assim, foi muito impactante, né? Demais mesmo. E ele tinha, ele sempre falava, né, que queria ser cremado. E ela não podia fazer esse processo porque foi morte por acidente. Depois precisou de documentação eles não eram casados, então acho que todas as dificuldades. Mesmo as emocionais, elas acabam me esbarrando nas questões mais burocráticas. Por exemplo, ela não tem um emprego fixo, isso então ela está querendo demais voltar para Argentina ou ir para a Colômbia e ela ainda não tem condição porque quer levar os restos mortais do esposo, tem que esperar o período. Então ela entrou num processo depressivo. As crianças também passaram alguns dias sem vir. A gente foi até a casa, fez visitas, demos o suporte que a gente pôde dar, mas não é suficiente porque eu acho que precisaria, né? Seria interessante um centro mesmo de atenção, porque as necessidades elas são as mais diversas (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

Cotejadas as discussões de Silva e Mendes (2019), é mister que a inserção de alunos migrantes nas escolas brasileiras exige profissionais da educação que adotem metodologias pedagógicas inclusivas capazes de superar desafios como barreiras linguísticas e dificuldades

relacionadas à adaptação sociocultural, valorizando a diversidade desses estudantes. O que é corroborado por Ferreira, Costa e Lima (2021), que ressaltam a importância de ações pedagógicas fundamentadas na interculturalidade, destacando que é essencial que as escolas não apenas acolham os estudantes migrantes, mas também reconheçam e valorizem suas identidades culturais como parte significativa do processo educativo. As argumentativas relacionados à temática ora alocadas na presente pesquisa são trazidas nas falas dos sujeitos institucionais.

O relato dos sujeitos institucionais evidencia a complexidade das barreiras enfrentadas por estudantes imigrantes, indo além das dificuldades linguísticas e alcançando questões emocionais profundas, muitas vezes agravadas por situações traumáticas vividas no processo migratório e de adaptação.

A fala aponta para a necessidade de políticas e estruturas de apoio mais robustas, como a criação de centros de atenção psicossocial e de acolhimento especializado para estudantes imigrantes e suas famílias. Esse tipo de suporte seria capaz de atender de forma mais adequada às demandas emocionais, sociais e burocráticas que emergem nesses contextos, promovendo não apenas a inclusão escolar, mas também o cuidado integral e a garantia de direitos básicos. Essa percepção se conecta a outras respostas e amplia a discussão sobre a importância de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, à vulnerabilidade e à trajetória de vida dos estudantes, reforçando o papel da escola como espaço de proteção, escuta e mediação intercultural.

Foi questionado aos sujeitos institucionais acerca dos desafios enfrentados quando da inclusão de crianças e jovens imigrantes em sala de aula, dessa forma, foram colhidos os seguintes discursos:

O primeiro grande desafio, mesmo assim, é de dificuldade que nós encontramos. É o idioma, por mais que as crianças que nós temos aqui sejam de países próximo ao Brasil, a uma das principais dificuldades realmente é o idioma. Com relação à integração das crianças com as nacionais, não existe muita dificuldade. Eles interagem, não. Eles se socializam bem, eles participam de atividades, brincam bem. Mas quando passa para realmente a questão do idioma, de falar, de entender, de compreender o que é dito e o que eles falam também é mais complexo (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1).

Então, como a professora Michelle falou, ela falou tudo. O que se complica um pouco é referente ao idioma da criança que chega, porque às vezes nós não estamos preparados pra trabalhar com as crianças que vêm de outro país. Mas aí, como dia a dia, nós vamos trabalhando, vamos interagindo, vamos entendendo o raciocínio deles e eles também para conosco. Tanto nós, professoras, como as crianças também, que se tornam amigo deles. E também eles vão ajudando pouco a pouco, aqueles que vão chegando (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P2).

Assestado às exegeses de Oliveira (2019), a presença crescente de estudantes migrantes em instituições escolares desafia educadores e gestores a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade cultural e garantam o direito universal à educação. Os desafios enfrentados por esses estudantes incluem, frequentemente, barreiras linguísticas, dificuldades de integração social e questões relacionadas à identidade cultural. Nesse contexto, torna-se imprescindível que as escolas adotem estratégias específicas voltadas para a acolhida e a adaptação desses alunos, buscando construir ambientes que reconheçam e valorizem suas origens e trajetórias.

Conforme indicado pelas falas coletadas, evidencia-se que uma das principais dificuldades identificadas pelos profissionais entrevistados reside no domínio do idioma. O sujeito institucional P1 enfatiza que, embora as crianças migrantes geralmente se integrem bem socialmente com seus pares brasileiros, quando afirma: “Eles se socializam bem [...] Mas quando passa para realmente a questão do idioma, de falar, de entender, de compreender o que é dito e o que eles falam também, é mais complexo”, quando essas se mantêm interagindo adequadamente em brincadeiras e atividades escolares, há um significativo desafio linguístico.

A complexidade está diretamente associada ao entendimento, à comunicação oral e à expressão clara das crianças migrantes no idioma português, sendo essa uma barreira inicial relevante para a adaptação escolar. Outro ponto relevante trazido é quando o sujeito institucional P2 declara que as docentes não se sentem devidamente preparadas para lidar com as especificidades linguísticas e culturais trazidas pelas crianças estrangeiras.

No contexto escolar, Souza e Ferreira (2019) apontam que as barreiras linguísticas constituem um dos principais entraves à plena inclusão de estudantes migrantes, afetando diretamente sua compreensão das atividades pedagógicas, sua participação nas interações em sala de aula e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico. Essas dificuldades não se restringem apenas à aprendizagem da língua portuguesa, mas também à capacidade de compreender códigos sociais, culturais e discursivos próprios do ambiente escolar, a ausência de um suporte linguístico eficaz tende a aprofundar a desigualdade de oportunidades entre alunos migrantes e nativos, comprometendo o direito à educação em condições equânimes.

Nessa temática, o próprio Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018) destaca a necessidade do compromisso dos Estados com a inclusão de migrantes na educação, com respeito às barreiras linguísticas e culturais. Esse arranjo é reafirmado quando declara:

Comprometemo-nos a facilitar o acesso dos migrantes à educação em todos os níveis

e, sempre que possível, à aprendizagem ao longo da vida, tomando em consideração as necessidades especiais de meninas e meninos migrantes e **promovendo o ensino do idioma do país de acolhimento**, bem como o reconhecimento das qualificações e competências prévias (ONU, 2018, p. 21, grifo da pesquisadora).

Nessa temática, o próprio Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018, grifo da pesquisadora) destaca o compromisso dos Estados com a **inclusão de migrantes na educação**, com respeito às barreiras linguísticas e culturais.

As respostas dos sujeitos institucionais demonstram que o principal desafio enfrentado na inclusão de crianças e jovens imigrantes em sala de aula é a barreira linguística. Embora a integração social e a convivência entre estudantes brasileiros e imigrantes ocorram de maneira positiva, com participação ativa nas atividades e nas brincadeiras, a comunicação verbal revela-se um obstáculo significativo para o pleno desenvolvimento pedagógico. A dificuldade em compreender e se expressar no idioma português limita tanto o acesso ao conteúdo curricular quanto a participação em discussões e avaliações, exigindo dos professores estratégias adaptativas e uma postura de constante mediação.

Além disso, as docentes reconhecem que nem sempre estão preparadas para lidar com a diversidade linguística, o que demanda aprendizado mútuo e flexibilidade no cotidiano escolar. O processo de inclusão, portanto, vai se construindo no dia a dia, com o apoio dos próprios colegas de classe e a disposição dos professores em buscar alternativas para superar as dificuldades comunicacionais. A situação demonstra a necessidade de políticas públicas e formações específicas que apoiem o trabalho docente em contextos multiculturais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade e assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

No decorrer das audiências realizadas na presente investigação científica, procedeu-se à inquirição dos sujeitos institucionais acerca das estratégias pedagógicas adotadas e das atividades educacionais implementadas, com o propósito de atender às demandas de natureza educacional e cultural que emergem no processo de escolarização de discentes imigrantes. Desse modo, foram coletadas as seguintes falas, as quais elucidam as práticas em questão:

A primeira coisa que eu procurei fazer esse ano, porque foi a primeira vez que eu me deparei com uma situação de estrangeiros em sala de aula, né? É por questão da série que eu ensino ser uma série que alfabetiza e passa por avaliações. A primeira coisa que eu procurei fazer foi tentar aprender um pouco do idioma deles para facilitar as explicações, para falar mais pausadamente, porque da mesma forma que a gente acha que o estrangeiro fala rápido, a gente também fala rápido para eles. Então principalmente para uma criança é mais difícil da gente se expressar de uma forma que eles não vão compreender, né? Que é para nós é natural, mas para eles não vão entender. Então eu procuro pensar bem nas palavras que eu vou falar para explicar cada coisa. E também uma estratégia que eu utilizo é colocar o que eu sinto que tem

mais dificuldade, mais próximo a mim, mais próximo à lousa e para que eu sempre possa estar verificando e auxiliando nas tarefas e na compreensão (Professora da escola, Maracanaú, 2025 – P1).

Também é só estar mais próximo dele, né? Tentar falar pra eles se quando eles tiverem alguma dificuldade, chegarem até nós, professores. E aí a gente vai intercalando a produção referente a tudo, em todos os sentidos, o aprendizado deles para com eles, e para com os outros também (Professora da escola, Maracanaú, 2025 – P2).

Nesse sentido, as falas dos sujeitos institucionais participantes da pesquisa revelam estratégias singulares adotadas por educadores no enfrentamento dos desafios impostos pela presença de estudantes estrangeiros em sala de aula. O sujeito institucional P1, ao relatar sua iniciativa de aprender elementos do idioma dos alunos imigrantes e adaptar sua comunicação verbal, demonstra uma postura ativa e sensível às barreiras linguísticas. Esse discurso evidencia o esforço consciente de adequar a linguagem às possibilidades de compreensão dos estudantes, bem como a adoção de estratégias posicionais, como manter os alunos com mais dificuldades próximos à lousa, a fim de favorecer o acompanhamento individualizado e a mediação constante da aprendizagem.

Por sua vez, o sujeito institucional P2 reforça a importância do vínculo de proximidade como estratégia de acolhimento, destacando o incentivo à autonomia dos estudantes imigrantes no processo de buscar ajuda sempre que necessário. A prática, aliada à mediação colaborativa entre os alunos, contribui para um ambiente mais empático e inclusivo, onde a integração ocorre tanto pela via pedagógica quanto pela via afetiva e relacional.

Destarte, estudos recentes têm destacado que a inclusão efetiva de alunos imigrantes nas escolas exige a adoção de estratégias pedagógicas que vão além da mera adaptação curricular, contemplando também a valorização das identidades culturais e linguísticas desses estudantes. Segundo Bajaj *et al.* (2022), a educação humanizadora para jovens imigrantes e refugiados se fundamenta em práticas dialógicas e culturalmente relevantes, que reconhecem as histórias de vida, os idiomas e os saberes dos alunos como atributos fundamentais para o processo de aprendizagem. Essas estratégias envolvem, por exemplo, a criação de ambientes escolares acolhedores, o desenvolvimento de relações de pertencimento entre estudantes e professores, e a oferta de apoios específicos que considerem as necessidades sociais, emocionais e acadêmicas dos recém-chegados.

Ainda ao que pesa o discurso do sujeito P2 das tratativas relativas à promoção da acolhida desses estudantes, Nunes e Pereira (2019) destacam que o acolhimento de estudantes imigrantes precisa ir além de gestos protocolares. Ele deve envolver um compromisso genuíno com a criação de vínculos afetivos, o reconhecimento da história de vida desses estudantes e a

valorização de seus saberes culturais. As estratégias de escuta ativa, diálogo intercultural e mediação sensível são fundamentais para construir um ambiente que promova pertencimento e segurança emocional. Assim, o acolhimento torna-se um ponto de partida para uma inclusão efetiva, não apenas física, mas pedagógica e simbólica.

Diante do achado, torna-se essencial repensar os planejamentos pedagógicos à luz da diversidade cultural que compõe o espaço escolar. A inclusão não deve se limitar à presença física desses alunos, mas deve abranger práticas que os reconheçam em sua singularidade cultural, linguística e identitária. Conforme defendem Almeida e Rocha (2022) quando versam:

Pensar estratégias pedagógicas para estudantes imigrantes exige reconhecer que o currículo escolar tradicional muitas vezes não contempla a diversidade cultural presente nas salas de aula. O planejamento das práticas pedagógicas deve levar em conta não apenas o domínio da língua portuguesa, mas também os saberes, experiências e valores culturais que esses alunos carregam consigo. A inclusão efetiva não se dá apenas pela inserção física no ambiente escolar, mas pela valorização de suas identidades, histórias e formas de conhecimento. É fundamental criar espaços de escuta e participação que permitam a esses estudantes se reconhecerem como sujeitos legítimos do processo educativo. A educação intercultural, nesse sentido, ultrapassa a mera adaptação linguística e passa a constituir um compromisso com a justiça curricular e com a construção de uma escola democrática, plural e acolhedora (Almeida; Rocha, 2022, p. 2083).

Essas estratégias, embora muitas vezes baseadas na experiência e sensibilidade dos professores, apontam para a necessidade de formação continuada e de políticas institucionais que apoiem o trabalho docente em contextos multiculturais. O desenvolvimento de materiais didáticos adaptados, o acesso a cursos de formação sobre migração e diversidade e a promoção de práticas pedagógicas humanizadoras são destacadas como caminhos essenciais para garantir a inclusão plena e o sucesso escolar de crianças e jovens imigrantes.

4.3 A marcante carência de políticas públicas abrangentes e estruturantes que promovam uma efetiva formação docente na perspectiva intercultural

Quadro 05 – Roteiro de análise das entrevistas semiestruturadas (iii) objetivo de pesquisa

Objetivo	Função exercida dos entrevistados	Apêndice	Questões
Examinar o impacto da formação de educadores em Maracanaú-CE na preparação para a diversidade cultural e apoio a estudantes imigrantes, identificando melhores práticas e recomendações.	Gestora 1	A	5, 6, 7
	Gestora 2	A	5, 6, 7
	Professor 1	B	5, 6
	Professor 2	B	5, 6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados *in situ* (2025).

Dessa feita, os sujeitos foram questionados sobre o aporte assistencial que a Secretaria de Educação de Maracanaú oferece para suprir as demandas dos estudantes imigrantes, e caso haja, se são suficientes. Vale salientar e pontuar algo em específico na fala do sujeito institucional G2, na qual notamos certa inquietação quando do apoio da Secretaria Municipal diante o seu discurso, o sujeito narrou um fato que perceptivelmente notou-se uma fala dúbia quanto à assistência que o órgão presta ao ser contatado pela gestora. Ao narrar um fato, acerca da questão dos imigrantes, quando do contato de uma pessoa da escola com a referida instituição, ela disse:

E eu lembro perfeitamente quando [...] fez a ligação com a Secretaria de Educação para colocar nessa situação e a pessoa sorriu:
– Nossa, vocês, né? Norma Célia como sempre, com as coisas mais complexas. (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G2).

Seguiu-se a fala do sujeito institucional, agora G1, diante do tema:

Até agora, assim, a gente não tem recebido. Mas é como eu te disse também, a gente não colocou como demanda. Às vezes que nós procuramos a Secretaria foi em relação, [...]em relação à avaliação do final do ano, do primeiro ano, nós tivemos orientação de como fazer para que a criança não fosse prejudicada, ela tivesse o direito de fazer a avaliação dela. Mas se ela não fosse prejudicada por conta de não ter sido alfabetizada no idioma dela, no idioma nativo, então ela realmente não foi prejudicada. Ela não prejudicou a turma, a Secretária compreendeu, nós enviamos um documento colocando e pontuando que a criança tinha a participação dela, que ela tinha sido avaliada em relação à sua interação com as demais crianças em outros aspectos, mas que nós considerávamos injusto que ela fosse avaliada no idioma que não era o dela e que ela não teve suporte para aprender, o suporte profissional para aprender. Porque teve a professora, inclusive uma excelente alfabetizadora, mas que não falava espanhol. Tentou o ano inteiro, mas pra aprender assim da noite pro dia a ponto de conseguir alfabetizar alguém no outro idioma. Ela não teve essa expertise assim de uma hora pra outra. Nós estamos aqui há 7 anos. A primeira criança estrangeira que nós tivemos foi a Nicole, foi no ano de 2021. A Nicole, ela é uma venezuelana. Pronto. Aí passamos um tempo somente com ela. E no ano passado, 2024, foi o boom das matrículas dos estrangeiros. E esse ano também tivemos, nós tivemos 2 ano passado e alguns na EJA (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

A gente faz o convite, né? Inclusive a mãe da Nicole, que já concluiu o quinto ano, ela veio para deixar um currículo. Aí eu perguntei até que série ela tinha cursado. E ela falou, e a gente perguntou: você não tem interesse de se matricular? Nós temos EJA que também aí temos outras pessoas da sua nacionalidade, aí ela se empolgou e no mesmo dia ela veio fazer a matrícula. E assim, a Secretaria recebe bem nesse ponto, mas sem uma política estruturada. E o conselho municipal de Maracanaú também, sempre quando é para nos ajudar com a documentação, eles também se mostram bem solícitos. A Nicole mesmo foi uma que a gente precisou fazer reclassificação por conta da idade sede dela, que estava distorcida. Nós fizemos a reclassificação e hoje a gente já sabe, né, que a gente pode fazer a equivalência sem a necessidade da reclassificação (Gestora da escola, Maracanaú, 2024 – G1).

A partir desse momento, abre-se um adendo dentro da fala do sujeito quanto ao auxílio proposto pela escola, mantendo uma ajuda subjacente da Secretaria de Educação, que estimula

e presta atenção quanto ao tema: da inserção desses migrantes na escola. A atitude é válida, uma vez que essa articulação, para os pais desses alunos, serve de acolhimento para que possam ser aceitos na EJA. Fato corroborado também pelo sujeito G2, quando diz: “O que é interessante que eu ia falar essa questão aí da EJA, os pais vêm, fazem a matrícula da criança e o coordenador os convida e aí eles estão se matriculando também”.

Com base nos relatos dos sujeitos institucionais, observa-se que o suporte recebido pela escola da Secretaria de Educação de Maracanaú para atender estudantes imigrantes é pontual e reativo, não estruturado em políticas ou programas sistemáticos. As experiências relatadas mostram que, quando há uma demanda específica, a Secretaria e o conselho municipal se mostram abertos ao diálogo e prestam orientações para evitar prejuízos aos estudantes. Contudo, as respostas também evidenciam que não há uma formação continuada, materiais didáticos específicos ou protocolos claros voltados para a diversidade linguística e cultural desses alunos.

A ausência de políticas estruturadas e de recursos permanentes faz com que a escola dependa da iniciativa dos próprios gestores e professores para buscar soluções, adaptando práticas e procedimentos conforme as situações surgem. Essa lacuna revela um desafio importante para a formação de educadores: a preparação para lidar com a diversidade cultural e linguística ainda é limitada e depende, em grande parte, do esforço individual de cada profissional e da abertura da gestão escolar para dialogar com as instâncias superiores.

Em continuidade, foi perquirido aos sujeitos institucionais sobre se há suporte ou formação para que se possa lidar com a multidiversidade cultural amparando as suas percepções sobre a diversidade cultural e os impactos da migração nessa população. Assim, apurou-se:

Não, eu acredito que tenha sido surpresa para a escola, tanto para a escola quanto para nós, enquanto profissionais que estão lá em sala de aula mesmo, né? A gente não recebe o suporte. Nesse sentido, mas como a gente compreende que é direito da criança, estar em um local que ela possa aprender, a gente se esforça para tentar ajudá-las (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1).

Quando eu me deparei de trabalhar com essas crianças, eu fiquei muito feliz. Porque assim, eu nunca tive a experiência de trabalhar crianças estrangeiras e fui me adaptando de acordo como eu podia fazer, porque nós não tínhamos o suporte, né? Nunca. Eu como professora, eu nunca passei por essa etapa de trabalhar com crianças estrangeiras. E aí a gente vai pesquisando algumas coisinhas, vai tentando entender o linguajar deles, né? O idioma deles, como eles também têm que tentar entender o idioma da gente. Mas foi um desafio. Mas eu amei, a princípio, quando eu soube que eu ia ter crianças estrangeiras para ensinar também (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P2).

O discurso proferido pelo sujeito institucional P1 revela, com clareza, que a chegada inesperada de discentes imigrantes representou um fator de surpresa tanto para o corpo docente

quanto para a equipe gestora da instituição escolar, evidenciando a carência de suporte institucional estruturado como um obstáculo significativo no processo de acolhimento e integração. Não obstante a essa realidade desafiadora, o relato enfatiza o compromisso ético-profissional assumido pelos educadores em assegurar o direito fundamental à educação dessas crianças migrantes, mesmo quando confrontados com a evidente lacuna em sua preparação formal para lidar com tal contexto.

De maneira subjacente, a narrativa elaborada pelo sujeito institucional P2 descreve, de forma complementar, mas não menos relevante, a experiência vivenciada por uma docente que, ao enfrentar o desafio inédito de lecionar para crianças estrangeiras, mobilizou seus recursos pessoais de sensibilidade intercultural e empreendeu uma busca autodidata por estratégias pedagógicas alternativas, visando transpor as barreiras linguísticas e culturais que se interpunham ao processo educativo. Embora a falta de formação específica nessa área tenha se configurado como uma limitação considerável, esse sujeito demonstrou notável resiliência e predisposição para a aprendizagem contínua, mostrando-se aberto a adaptações metodológicas e à construção de novas formas de mediação pedagógica fundamentadas na práxis cotidiana.

Ao traçar uma análise comparativa dessas duas falas, é possível identificar um eixo comum que as perpassa: a premissa do acolhimento e o propósito de ensinar, que persistem e se manifestam mesmo em um cenário marcado pela necessidade de improviso, pela escassez de políticas públicas formativas e pela ausência de diretrizes pedagógicas sistematizadas para o atendimento a essa população discente específica.

Para Barros e Cordeiro (2019), o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta significativas exiguidades para lidar de maneira sistematizada e planejada com a crescente presença de estudantes imigrantes no contexto das salas de aula, evidenciando uma marcante carência de políticas públicas abrangentes e estruturantes que promovam uma efetiva formação docente na perspectiva intercultural. As iniciativas atualmente desenvolvidas nesse âmbito caracterizam-se por sua natureza fragmentada e desarticulada, apresentando uma notória ausência de diálogo e integração entre as esferas federal, estadual e municipal de gestão educacional, fato que inviabiliza a construção de um projeto pedagógico unificado e compromete sobremaneira a implementação de práticas educacionais consistentes, coerentes e pedagogicamente eficazes.

Em concomitante, Dias e Mendonça (2020) versam que embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade, falta uma regulamentação pedagógica específica que oriente de forma clara as

redes de ensino quanto ao atendimento das demandas dos alunos imigrantes. Na ausência de parâmetros sistematizados, a responsabilidade pela adaptação das práticas recai exclusivamente sobre os professores, que acabam por atuar sem formação adequada e sem diretrizes oficiais. Essa carência institucional agrava as desigualdades educacionais e dificulta a construção de uma escola sensível às singularidades culturais dos sujeitos migrantes.

Dessa forma, fica explícita a complexidade inerente à integração de estudantes migrantes nos sistemas de ensino regulares, o que, frequentemente, revela fissuras significativas no suporte institucional oferecido aos educadores. Quando a responsabilidade de acolher e instruir essa parcela do alunado recai desproporcionalmente sobre os docentes, sem o devido amparo de políticas públicas consistentes e de um planejamento pedagógico intercultural efetivo, emerge um quadro de acentuada vulnerabilidade profissional. Ademais, Rocha e Lima (2021) corroboram a tônica quando afirma que:

A ausência de diretrizes pedagógicas claras e de políticas públicas de formação continuada voltadas ao atendimento de estudantes migrantes revela um cenário de improviso e negligência institucional. Os professores, por sua vez, são compelidos a buscar soluções individuais para problemas coletivos, muitas vezes sem o respaldo de orientações curriculares adequadas ou de materiais didáticos adaptados. Essa lacuna normativa cria um ambiente de insegurança pedagógica, no qual os educadores precisam, ao mesmo tempo, ensinar, acolher, traduzir e interpretar realidades culturais diversas, sem qualquer preparo prévio. Não se trata apenas da ausência de cursos de capacitação, mas da inexistência de um projeto político-pedagógico que reconheça e integre a interculturalidade como eixo estruturante da prática docente (Rocha; Lima, 2021, p. 198).

As respostas dos sujeitos institucionais revelam que a chegada de estudantes imigrantes às escolas foi recebida como uma novidade, tanto para os profissionais quanto para as instituições. Ambos relatam que não receberam formação ou suporte específico para lidar com a diversidade cultural e os desafios próprios do atendimento a esse público. Diante da ausência de orientações institucionais, esses sujeitos buscaram alternativas de forma autônoma, recorrendo à pesquisa individual, à adaptação de práticas pedagógicas e ao esforço pessoal para compreender e acolher as necessidades linguísticas e culturais dos alunos imigrantes.

Isso revela uma lacuna importante na política de formação continuada, evidenciando que o preparo para a diversidade cultural ainda não é sistematizado nem promovido de modo institucional. A experiência relatada reforça a necessidade de investir em programas de formação docente que contemplem a interculturalidade, o ensino de português como língua de acolhimento e estratégias para o enfrentamento dos desafios emocionais e pedagógicos vivenciados por crianças e jovens imigrantes.

Em complementaridade à questão anteriormente abordada, procedeu-se prescrutar a partir dos sujeitos institucionais no sentido de verificar sua percepção quanto à necessidade de se implementar formações específicas voltadas à compreensão aprofundada do fenômeno migratório, abrangendo tanto os fatores determinantes que motivam os processos de migração quanto as particularidades contextuais que caracterizam essa população em movimento. Esse questionamento teve como propósito avaliar em que medida a capacitação docente poderia contribuir para uma melhor apreensão das complexidades inerentes aos fluxos migratórios contemporâneos.

É. Até mesmo referente a idioma, né? Porque a pessoa fica um pouco perdida. Quando eles chegaram, eu senti essa dificuldade e eu acho que com certeza também eles, né? Então são os 2 lápis (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P2).

Nesse ano quando eu me deparei com essa realidade, né, que também foi uma surpresa para mim. Eu me perguntei, por que será que estamos recebendo criança estrangeira. Então assim eu me questionei nesse sentido, né? Porque eu realmente não tinha é vivenciado nem durante esses 10 anos que trabalho não tinha diferenciado nenhuma situação com crianças estrangeiras, né? E é enriquecedor pra gente de uma certa forma, porque a gente está sempre buscando aprender novas maneiras de estar ensinando, e principalmente, ensinando a partir de outro idioma (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1).

As falas colhidas nesta investigação expressam os entraves estruturais enfrentados pelos profissionais da educação diante da inserção repentina de discentes imigrantes no contexto da escola pública, expondo de maneira contundente a carência tanto de preparação prévia quanto de políticas públicas de formação continuada adequadas a essa realidade multicultural. Na narrativa do sujeito institucional P1, identifica-se o reconhecimento de que tanto a educadora quanto os estudantes estrangeiros vivenciaram dificuldades recíprocas de natureza linguística, situação que desencadeou, nos estágios iniciais da convivência, sentimentos de perplexidade e insegurança pedagógica. Essa percepção evidencia um dos núcleos problemáticos centrais da educação intercultural contemporânea: a necessidade de superação de barreiras comunicativas em um contexto marcado pela ausência de suporte institucional sistematizado.

Ademais, em complemento a essa análise, o relato do sujeito institucional P2 corrobora e amplia essa compreensão ao descrever o impacto causado pela chegada inesperada de crianças estrangeiras em uma turma regida por docente com mais de dez anos de experiência profissional, porém sem qualquer vivência prévia com fenômenos migratórios no espaço escolar. Contudo, é digno de nota que, não obstante o estranhamento inicial inevitável, a educadora em questão destaca o caráter profundamente formativo dessa experiência singular,

ressaltando o valor intrínseco do aprendizado profissional decorrente da necessidade de reconstruir sua prática pedagógica em constante diálogo com a alteridade linguística e cultural.

Dessa forma, os testemunhos analisados não apenas mapeiam as evidentes lacunas na preparação dos educadores, mas também iluminam as potencialidades transformadoras inerentes ao encontro intercultural no âmbito educacional, tanto no que tange ao desenvolvimento profissional quanto ao crescimento humano.

Frente ao fato, Silva e Gomes (2020) corroboram a tônica quando afirmam:

A presença de crianças em situação de imigração, que inicialmente se poderia constituir em um elemento dificultador para o processo de ensino-aprendizagem, tem sido um motor para novas reflexões sobre diferenças, desigualdades, preconceitos e discriminação no espaço escolar. [...] A presença de crianças em situação de imigração ou refúgio pode ser vista como um estímulo importante, que permitiu uma maior abertura da equipe escolar para a discussão sobre a existência do racismo na escola, envolvendo não só estudantes, como também suas famílias. Por outro lado, criou espaço de maior protagonismo das famílias congoleesas e angolanas, que passaram a participar de eventos de formação na escola em questão (Silva; Gomes, 2020, p. 20).

A inserção progressiva de discentes oriundos de contextos migratórios no panorama das instituições de ensino da rede pública, fenômeno que, em um primeiro momento, pôde ser interpretado predominantemente sob a ótica de um desafio operacional e pedagógico, tem, de forma cada vez mais saliente, fomentado um debate aprofundado e necessário acerca das complexas intersecções entre diversidade, assimetrias socioeducacionais e manifestações discriminatórias no microcosmo da instituição escolar.

Malgrado, o reconhecimento de que a pluralidade cultural intrínseca a esse contingente discente represente oportunidades para o enriquecimento substancial das propostas curriculares e para a genuína promoção de um diálogo intercultural profícuo, a manifesta insuficiência na formação e qualificação dos docentes, aliada à carência de políticas públicas delineadas especificamente para esse panorama emergente, impõem-se como entraves significativos à plena concretização e à efetivação de práticas pedagógicas que se pretendam verdadeiramente inclusivas. Portanto, sublinha a necessidade de se implementarem programas de desenvolvimento profissional contínuo e sistemáticos, que instrumentalizem os profissionais da educação para o manejo adequado e sensível das particularidades socioculturais e idiomáticas apresentadas pelos alunos imigrantes, visando, em última instância, à consolidação de um ambiente escolar que se distinga pelo acolhimento genuíno, pela valorização da diversidade e pela equidade de oportunidades educacionais (Silva; Gomes, 2020).

Em uma perspectiva convergente e complementar, Silva (2019) reverbera ser imprescindível uma crítica reflexão por parte do corpo docente no que concerne à inserção de

discentes oriundos de fluxos migratórios, portadores de distintas matrizes culturais. Tal introspecção analítica deve abranger não apenas as práticas pedagógicas correntes e sua adequabilidade ao novo contexto, mas também a premente necessidade de uma formação específica e continuada que instrumentalize os educadores para os desafios e as potencialidades inerentes a essa realidade.

As exiguidades de políticas públicas robustas e sistemáticas, que efetivamente promovam e viabilizem programas de desenvolvimento profissional contínuo para os docentes, capacitando-os para o manejo proficiente e sensível da diversidade cultural inerente ao espaço escolar, compromete de maneira substancial a efetividade e a concretização dos princípios fulcrais de uma educação intercultural.

Embasados nas falas desses sujeitos institucionais, notamos os entraves estruturais e a carência de preparação específica enfrentada pelos docentes, a imersão em contextos multiculturais, desprovida de um amparo institucional consistente e de programas formativos direcionados, frequentemente impulsiona os educadores a um redimensionamento de suas práticas em um cenário de urgência e de significativa aprendizagem experiencial, como bem ilustrado pelas narrativas como ressaltam Oliveira, Andrade e Aquino (2021, p. 13) quando versam sobre, ratificando ser necessária “[...] uma formação docente que contemple as especificidades do contexto migratório, focada em práticas pedagógicas interculturais e no desenvolvimento de competências comunicativas”.

As respostas dos sujeitos institucionais reforçam que a chegada de estudantes imigrantes às escolas trouxe à tona a necessidade de formação específica para lidar com a diversidade cultural e os desafios do contexto migratório. Ambos reconhecem que tanto educadores quanto estudantes sentem-se desorientados diante das barreiras linguísticas e das diferenças culturais, evidenciando que a ausência de preparo institucional dificulta o processo de acolhimento e integração. Os relatos revelaram que o contato com crianças estrangeiras é recente e surpreendente para a equipe escolar, gerando questionamentos sobre as razões da migração e a importância de compreender as realidades e culturas de origem desses estudantes.

Esse cenário aponta para a urgência de se investir em programas de formação continuada que contemplem não apenas o ensino do idioma, mas também o estudo das causas da migração, o respeito à pluralidade cultural e estratégias pedagógicas interculturais. A valorização do aprendizado mútuo e a busca por novas formas de ensinar a partir de diferentes idiomas são destacadas como potencialidades, mas dependem de suporte institucional para se consolidarem como práticas efetivas.

Em continuidade aos relatos seguidos dos sujeitos institucionais assomados à temática relacionada às dificuldades enfrentadas por esses docentes ao interagirem institucionalmente com esses discentes migrantes, em especial no tocante às barreiras linguísticas e traumas migratórios, expressam:

Com certeza, com certezas, sim. Em alguns momentos em sala de aula, eles relembram como era a vida no país de origem. Como era as aulas no país de origem, tem uma das crianças que notavelmente, ela se fecha em muitos momentos, ela fica ali, no mundo dela, ela se fecha e até a gente trazer de novo a interação, né? Às vezes, através de uma brincadeira que é realizada dentro do conteúdo é que a gente consegue trazer de volta para a sala, mas em alguns momentos eles ficam... (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P1).

E a gente traz o quê pra ele se sentir melhor? O amor. Muitas vezes talvez não tenha como nós possamos dar para eles, e aí nós colocamos o amor acima de tudo. As brincadeiras, a interação deles um com os outros. Para a gente conhecer melhor, não é para eles colocarem mais uns sentimentos para fora (Professora da escola, Maracanaú, 2024 – P2).

As narrativas empíricas colhidas junto aos sujeitos institucionais descortinam as repercussões de ordem tanto psíquico-emocional quanto didático-pedagógica que o fenômeno da migração desencadeia sobre o universo desses migrantes, assim como evidenciam os esforços e as estratégias mobilizadas pelos profissionais da educação no intuito de gerenciar e responder construtivamente a essa complexa conjuntura.

A fala do sujeito institucional P1 ilustra com acuidade a dinâmica pela qual os discentes em situação de imigração, ao se depararem com os códigos e as exigências da nova cultura escolar que os acolhe, frequentemente manifestam uma tendência a rememorar vivências e referenciais de seu país natal, um processo que, por vezes, pode culminar em quadros de retração social, isolamento e acentuada introspecção.

Esse padrão comportamental, ora observado pela educadora, semelha transcender a hipótese de uma mera barreira idiomática ou eventual déficit cognitivo, sugerindo associações a sentimentos de insegurança e vulnerabilidade. O desafio docente, nesse contexto, extrapola a mera transmissão de conhecimentos curriculares, abarcando a complexa tarefa de restabelecer o vínculo afetivo e a confiança desses discentes, mediante a implementação de estratégias pedagógicas, recorrendo, para tanto, a recursos como atividades lúdicas e abordagens recreativas criteriosamente articuladas aos objetivos e aos conteúdos programáticos.

O relato do sujeito institucional P2 expande a compreensão inicial ao expor as repercussões de ordem pessoal e laboral advindas da inserção não antecipada dos discentes imigrantes em classe conduzida por uma educadora com mais de dez anos de magistério, contudo sem experiência prévia com o fenômeno migratório no âmbito escolar. Embora o

contato inaugural tenha sido pautado por estranhamento e indagações, a vivência é subsequentemente ressignificada como um ensejo para o desenvolvimento profissional e para a reconfiguração de sua atuação pedagógica. A educadora em questão admite que o processo de ensino, quando permeado pela diversidade linguística, requer a mobilização de distintas estratégias de mediação e de níveis de compreensão mais apurados, implicando um contínuo empenho de ajustamento e aquisição de novos saberes.

Esses relatos são representativos dos desafios atuais concernentes à educação intercultural e atestam a relevância do delineamento metodológico adotado, o qual possibilita desvelar particularidades da prática docente perante a pluralidade cultural que se manifesta de forma crescente nos contextos escolares.

Para Oliveira e Peres (2020), o contexto de crianças refugiadas e o sofrimento psíquico decorrente de suas experiências destacam a vulnerabilidade emocional a que esses menores são expostos. O processo migratório forçado, frequentemente marcado por perdas, violência e rupturas abruptas com seus locais de origem, suas redes sociais e suas referências culturais, impõe às crianças um fardo psicológico considerável. Em um novo país, o ambiente escolar pode se configurar tanto como um espaço de potenciais novas violências simbólicas e exclusões, quanto como um local privilegiado para a proteção, o acolhimento e a reconstrução de laços de confiança.

Nesse sentido, a atuação dos profissionais da educação, especialmente dos educadores, torna-se crucial. A sensibilidade para perceber os sinais de sofrimento, a disposição para uma escuta atenta e a criação de um ambiente que valorize o afeto e o respeito às suas narrativas são elementos fundamentais. As estratégias pedagógicas que incorporam o lúdico, como as brincadeiras mencionadas nas falas docentes, não representam apenas um momento de distração, mas se constituem como ferramentas terapêuticas e pedagógicas valiosas.

É por meio do brincar que a criança refugiada ou migrante pode encontrar canais para expressar suas angústias, medos e saudades, reelaborar simbolicamente suas vivências traumáticas e começar a construir novos significados e sentidos para sua existência no contexto de acolhida, fortalecendo sua resiliência e sua capacidade de interação social.

Subjacente ao discurso manifesto, Silva, Caetano e Ferreira (2022) abordam os complexos desafios enfrentados pelos educadores brasileiros ao se depararem com a crescente presença de alunos migrantes e refugiados em suas salas de aula. Para além das barreiras linguísticas, que frequentemente se apresentam como o obstáculo mais imediato, os docentes lidam com a diversidade cultural de forma ampla, o desconhecimento sobre as trajetórias de

vida e os contextos sociopolíticos dos países de origem desses estudantes, bem como com a carência de materiais didáticos e curriculares que contemplem essa pluralidade.

O despreparo iminente de muitos educadores para manejar as dimensões subjetivas e emocionais que emergem desse encontro intercultural, incluindo as possíveis consequências de traumas e perdas vivenciadas pelas crianças migrantes. Malgrado, é fundamental que os docentes sejam instrumentalizados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem os saberes e as culturas dos alunos migrantes, e que sejam capazes de criar um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e promotor da equidade.

A efetiva inclusão de discentes oriundos de processos migratórios no sistema de ensino regular transcende a mera disponibilização de vagas, convocando as instituições escolares a um profundo processo de reflexão e adaptação. A literatura acadêmica recente tem consistentemente apontado para a complexidade dessa tarefa, que envolve desde o acolhimento sensível das trajetórias individuais até a premente necessidade de qualificação dos profissionais da educação para atuarem em contextos multiculturais e, por vezes, multilíngues, assim pondera-se que:

A escola, ao se deparar com a diversidade cultural trazida por esses estudantes, é convocada a repensar suas práticas pedagógicas, curriculares e de gestão, buscando formas de acolher e integrar esses alunos de maneira efetiva e respeitosa (Russo; Mendes; Borri-Anadon, 2022, p. 263).

A complexidade inerente ao processo de inclusão de alunos migrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro transcende a simples aquisição de um novo idioma ou a adaptação a um currículo distinto. Ela convoca a instituição escolar a uma profunda reavaliação de suas práticas, de sua cultura organizacional e de seu papel social frente à diversidade. Os docentes, situados na linha de frente desse processo, frequentemente se veem confrontados com a ausência de diretrizes pedagógicas claras, com a escassez de recursos didáticos culturalmente sensíveis e com a lacuna em sua própria formação para lidar com as especificidades linguísticas, culturais e, não raro, com as vulnerabilidades psicossociais trazidas por esses estudantes. Ignorar essa realidade ou relegá-la a um plano secundário significa perpetuar desigualdades e comprometer o direito fundamental a uma educação de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva para todos.

O colhido mostra que o trabalho com alunos imigrantes envolve desafios significativos, especialmente diante das barreiras linguísticas e dos impactos emocionais relacionados à experiência migratória. O idioma surge como obstáculo central, dificultando tanto a compreensão das aulas quanto à expressão dos sentimentos e vivências dos estudantes. Além

disso, há situações em que crianças imigrantes demonstram retraimento, isolamento ou dificuldade de interação, frequentemente associados a lembranças do país de origem e possíveis traumas decorrentes do processo migratório.

Frente a essas dificuldades, os sujeitos procuram adotar estratégias de acolhimento afetivo, como o incentivo à participação em brincadeiras, a valorização da interação entre colegas e a oferta de um ambiente seguro e empático. O apoio emocional é visto como fundamental para que os estudantes possam se sentir pertencentes ao novo contexto escolar e gradualmente superar barreiras internas e externas. Malgrado, as narrativas também revelam que esse acolhimento depende, em grande medida, da sensibilidade e da iniciativa individual dos discentes, uma vez que faltam formação específica, protocolos institucionais e suporte especializado para lidar com traumas migratórios e diversidade linguística.

4.4 Entre o ver e o viver: leitura analítica da observação participante na pesquisa

Esta subseção dedica-se à análise dos dados coletados por meio da observação participante, estratégia metodológica central para a compreensão dos fenômenos investigados no presente estudo. Ao imergir no campo de pesquisa, foi possível capturar as dinâmicas e interações que emergiram no cotidiano do ambiente observado, fornecendo uma perspectiva contextualizada que complementa outras fontes de informação. A seguir, serão detalhados os achados relevantes, buscando-se estabelecer conexões entre as práticas percebidas e os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa, a fim de elucidar as particularidades do contexto e as implicações para a problemática em questão.

Durante uma semana, a pesquisadora realizou observação participante e as anotações feitas em seu diário de campo em 2025, no espaço escolar da EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim, acompanhando momentos diversos como recreios, datas comemorativas, eventos culturais e atividades em sala de aula. A escolha por essa escola se deu pelo fato de que, em 2024, ela concentrava o maior número de crianças imigrantes matriculadas em Maracanaú. De um total de 1.138 estudantes, 15 são imigrantes oriundos majoritariamente da Argentina, Venezuela, Colômbia e Botsuana. Esse número elevado pode ser atribuído a dois fatores principais: o aumento da demanda por vagas na educação infantil – etapa muito procurada pelas famílias imigrantes, pois grande parte dos migrantes são crianças pequenas, cujos pais precisam trabalhar – e a localização estratégica da cidade de Maracanaú, que funciona como polo industrial e atrai fluxos migratórios por oportunidades econômicas.

Além da educação infantil e do ensino fundamental, a escola também oferta a modalidade EJA no período noturno, que conta com expressiva procura por parte dos pais dos estudantes migrantes. Isso se deve à dificuldade de convalidação de diplomas – muitos não possuem renda para arcar com os custos da tradução juramentada exigida para revalidação do ensino médio – ou ao fato de não terem concluído os estudos no país de origem. Na EJA, 67 alunos são brasileiros e 3 são imigrantes.

Durante a observação, a pesquisadora optou por uma postura colaborativa no cotidiano escolar, ajudando nas tarefas conforme solicitado, com o intuito de não causar constrangimentos às pessoas observadas, como a pesquisadora faz parte da rede de ensino de Maracanaú, esse acesso foi facilitado. As anotações foram realizadas de forma discreta e respeitosa. As interações entre crianças imigrantes e brasileiras mostraram-se, de maneira geral, acolhedoras e espontâneas, revelando vínculos afetivos construídos no cotidiano. No entanto, do ponto de vista do letramento intercultural, foi notória a ausência de sinalizações visuais que representassem a diversidade linguística da escola. Não foram observados murais, cartazes ou frases em espanhol nos espaços comuns.

Ao questionar a coordenação pedagógica sobre essa ausência, a resposta foi que “tudo é muito novo” e que a pesquisa realizada estava “abrindo os olhos para uma necessidade antes não percebida”. A coordenadora demonstrou sensibilidade diante da questão e afirmou que, embora se falasse muito sobre inclusão, raramente se considerava a inclusão dos estudantes imigrantes e suas especificidades.

Importante destacar que a coordenadora, por ter familiaridade com o idioma espanhol, atuava como apoio aos docentes e estudantes na tradução de conteúdos e adaptação das atividades pedagógicas. Ela ainda sugeriu que avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deveriam considerar versões adaptadas ou traduzidas para os alunos imigrantes, propondo um olhar mais inclusivo por parte dos órgãos responsáveis. Na análise do discurso, algumas categorias se destacaram: a persistente utilização da expressão “estrangeiros” em vez de “imigrantes” revela o enraizamento do vocabulário do antigo Estatuto do Estrangeiro – revogado pela Lei de Migração n.º 13.445 (Brasil, 2017), indicando que ainda prevalece uma percepção colonial e excludente. Observa-se, assim, um racismo epistêmico (Santos, 2010) e a presença de uma matriz eurocêntrica no currículo escolar.

Expressões como “tudo é muito novo” e “o idioma é uma grande barreira” reforçam a ideia de que a migração é tratada como fenômeno recente, embora seja tão antiga quanto a própria humanidade. Essa visão contribui para uma naturalização da ideia de que “pertencemos

a um único lugar”, o que reforça a hegemonia de um pensamento enraizado e estático, pouco aberto à mobilidade e à diversidade.

Ao conversar com os gestores escolares sobre a inclusão dos estudantes imigrantes, percebemos grande abertura e interesse em compreender o fenômeno migratório sob a perspectiva da mobilidade humana. Alguns profissionais relataram que, até então, não haviam refletido sobre os motivos que trazem essas famílias a Maracanaú – uma cidade não fronteiriça, nem sobre as consequências dessa mobilidade para a organização escolar. Também expressaram o desejo de receber formações específicas sobre interculturalidade e migração, reconhecendo que muitos desafios demandam políticas públicas estruturadas.

Durante os recreios, foi observado que as crianças imigrantes se agrupavam frequentemente, falando entre si em espanhol e compartilhando brincadeiras. Esses momentos revelam a necessidade de que a gestão escolar desenvolva, embora seja acolhedora, carece de projetos que valorizem as línguas e culturas dos países de origem dos estudantes, indo além da tolerância e caminhando em direção ao reconhecimento e valorização da diferença. Como afirma Vera Candau, a educação intercultural não nega a cultura do outro, mas propõe uma mudança de paradigma, capaz de desconstruir relações assimétricas e promover o diálogo entre saberes.

A observação participante propiciou a análise das práticas pedagógicas e evidenciou que, embora haja um ambiente escolar acolhedor e relações espontâneas de respeito entre estudantes imigrantes e brasileiros, a efetiva aplicação da educação intercultural ainda se apresenta como um desafio a ser superado. A ausência de sinalizações visuais, materiais didáticos bilíngues e projetos que valorizem as línguas e culturas de origem dos estudantes imigrantes indica que a escola opera, predominantemente, sob uma lógica de inclusão assimilacionista, na qual a diferença é tolerada, mas não plenamente reconhecida ou valorizada.

Assim como aponta Candau (2016, p. 15), “a educação intercultural propõe um deslocamento do olhar: não se trata apenas de aceitar o outro, mas de reconhecer, valorizar e dialogar com as diferenças, desconstruindo relações assimétricas e promovendo a justiça curricular”. Tal perspectiva é corroborada por Santos (2010, p. 31), ao afirmar que “o racismo epistêmico se manifesta quando se nega ou se invisibiliza o conhecimento, a cultura e a experiência do outro, reforçando uma matriz eurocêntrica e excludente”. A persistência do uso do termo “estrangeiro” em detrimento de “imigrante”, bem como a percepção de que a migração é um fenômeno recente e excepcional, revela a necessidade de uma mudança paradigmática no currículo e nas práticas escolares.

A implementação de políticas públicas de formação continuada para educadores, voltadas à interculturalidade e ao ensino de português como língua de acolhimento, é fundamental para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos (Costa; Silva, 2022). No mais, a literatura aponta que a valorização das línguas maternas e das culturas de origem dos estudantes imigrantes, por meio de projetos pedagógicos específicos, contribui não apenas para o pertencimento, mas também para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral desses sujeitos (*Ibid.*, 2022).

Frente ao contextualizado, é imprescindível avançar na direção de uma educação intercultural crítica, que reconheça a mobilidade humana como parte constitutiva da sociedade contemporânea e promova o diálogo entre saberes, culturas e experiências. Tal avanço demanda políticas públicas estruturadas, formação docente específica e a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras. Como sintetiza Candau (2016, p. 16): “A educação intercultural é, antes de tudo, uma proposta ética e política, comprometida com a justiça social, a equidade e o respeito à diferença”.

Figura 02 – Fotos da sala de aula 01



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 03 – Fotos da sala de aula 02



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 04 – Fotos da sala de aula 03



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 05 – Mural sala de aula



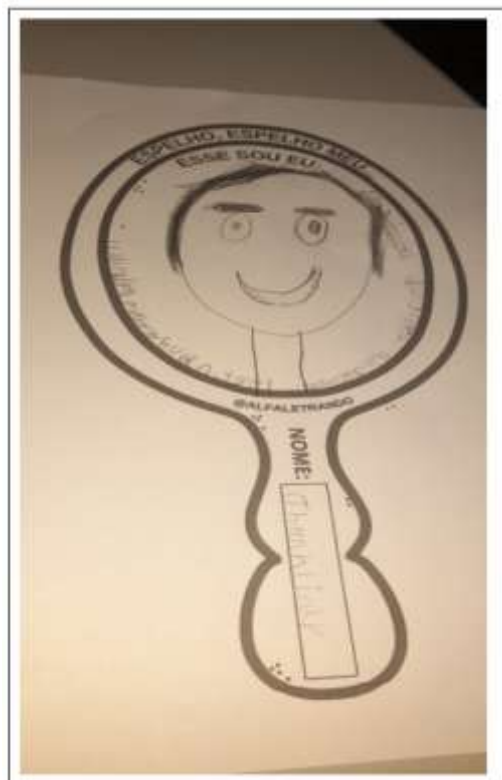
Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 06 – Fotos da sala de aula 04



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 07 – Trabalho realizado por estudante migrante



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 08 – Fotos da sala de aula 05



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 09 – Fotos da sala de aula 06



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 10 – Fotos da sala de aula 07



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A formação de educadores desempenha um papel crucial na preparação para lidar com a diversidade cultural, garantindo que os professores estejam capacitados para apoiar de forma eficaz os estudantes imigrantes em seu processo de adaptação e aprendizagem (Almeida; Costa, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alcançar a fase final desta pesquisa, dedicada a analisar as políticas públicas educacionais brasileiras para a inclusão de crianças e jovens imigrantes, faz-se necessário compilar as reflexões e os resultados obtidos. O percurso investigativo, que articulou o embasamento teórico com a análise dos dados empíricos coletados, descortinou a complexa dinâmica entre as diretrizes normativas e os desafios concretos enfrentados na sua implementação no cotidiano escolar. Esta seção, portanto, não se propõe a tecer uma síntese interpretativa dos achados, respondendo de forma direta ao objetivo proposto e apontando para as implicações e lacunas identificadas no decorrer do estudo. Inicia-se, assim, a exposição das considerações finais desta investigação.

A análise das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas à inclusão de crianças e jovens imigrantes revelou, a partir das percepções de sujeitos institucionais entrevistados, um hiato significativo entre as diretrizes gerais existentes e os desafios concretos enfrentados na sua implementação local. O obstáculo mais proeminente e transversalmente identificado é a barreira linguística. Embora se observe um ambiente de acolhimento e um notável esforço mútuo de adaptação nas escolas, a insuficiência no domínio do português emerge como a principal dificuldade para o acesso pleno ao currículo e para a efetiva integração pedagógica, compelindo docentes e gestores a recorrerem a soluções improvisadas para garantir a comunicação.

Além da questão idiomática, a investigação evidenciou que as políticas de caráter geral são frequentemente incapazes de abranger as especificidades socioeconômicas das famílias imigrantes. Demandas pontuais, como a necessidade de flexibilização da jornada escolar em função de novas oportunidades de emprego para os responsáveis, revelam que a inclusão efetiva requer políticas mais sensíveis e adaptáveis às realidades vividas por essa população, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar.

Constatou-se, ainda, que, diante da ausência de políticas focalizadas para o fenômeno migratório, as escolas buscam adaptar programas municipais preexistentes, como a jornada ampliada. Esses, embora úteis, não foram concebidos para as demandas específicas desse público. Esse cenário impulsiona as equipes escolares a uma postura de notável criatividade e flexibilidade, aplicando soluções pontuais, como avaliações diagnósticas no idioma de origem. Tais práticas, contudo, operam à margem de orientações sistematizadas e sublinham a carência de diretrizes claras.

Ainda que a barreira linguística se configure como o desafio mais imediato e visível, conforme supracitado, na integração de estudantes imigrantes, a complexidade da inclusão transcende essa dimensão. A saúde mental desses discentes, muitas vezes expostos a traumas decorrentes da migração, como perdas, separações e adaptação a um novo ambiente cultural, emerge como um ponto crítico. Escolas que reconhecem e agem proativamente na identificação de sinais de estresse, ansiedade ou isolamento nesses alunos demonstram um acolhimento mais integral.

Isso demonstrou a necessidade de formação continuada para os educadores, a fim de capacitá-los a lidar com as especificidades psicossociais desse público, indo além das competências pedagógicas tradicionais. A criação de redes de apoio intersetoriais, envolvendo a saúde e a assistência social, também se mostra como um ponto premente para oferecer o suporte necessário às famílias e aos estudantes.

De maneira subjacente, a integração efetiva de crianças e jovens imigrantes no ambiente escolar, ainda que, como explicitado, ser um ponto nerval, não se resume à aquisição do idioma ou ao acesso ao currículo. Ela envolve profundamente o reconhecimento e a valorização de suas culturas de origem e identidades. Quando a escola não reflete ou não reconhece essa diversidade, o estudante pode sentir-se invisível ou desvalorizado, o que impacta diretamente seu engajamento e desempenho.

A implementação de uma pedagogia intercultural, que incorpore elementos das culturas dos alunos imigrantes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e enriquecedor para todos. Isso envolve desde a celebração de datas comemorativas de outros países até a utilização de recursos multilíngues em sala de aula, promovendo o diálogo intercultural e a construção de um senso de pertencimento.

Malgrado, a baixa participação familiar é um desafio recorrente na gestão democrática escolar e se acentua no contexto da imigração. Muitas famílias imigrantes enfrentam dificuldades como a jornada de trabalho exaustiva, a barreira do idioma para se comunicar com a escola, a falta de conhecimento sobre o sistema educacional brasileiro ou mesmo o receio de se expor em um novo país.

Para mitigar essa questão e fomentar essa aproximação é fundamental que as escolas desenvolvam estratégias proativas. Isso pode incluir a criação de materiais informativos bilíngues, a realização de reuniões em horários alternativos ou em locais mais acessíveis à comunidade e o estabelecimento de pontes com lideranças comunitárias imigrantes. A

corresponsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos é um objetivo comum, mas exige um esforço consciente da escola para desconstruir barreiras e construir relações de confiança com essas famílias.

O exposto arremata que a efetivação da inclusão de estudantes imigrantes transcende o acolhimento bem-intencionado e demanda uma reorientação política estrutural. A carência de políticas públicas específicas e focalizadas para o fenômeno migratório na educação é evidente. A dependência de soluções, na maioria das vezes, improvisadas ou da adaptação de programas genéricos, embora demonstrem a criatividade das equipes escolares, não garantem a equidade e a sustentabilidade das ações.

É mister que o Estado, como instituto provedor, avance na formulação de diretrizes claras e robustas, que considerem as particularidades regionais e os diferentes perfis migratórios. Isso inclui a alocação de recursos financeiros adequados, a criação de programas de formação continuada obrigatórios para educadores sobre educação multicultural e direitos dos migrantes e o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a diversidade linguística e cultural.

Somente com uma estrutura política e institucional mais sólida será possível transitar de um modelo reativo, dependente da boa vontade e da inventividade local, para um sistema proativo que assegure, de fato, o direito à educação, ao pertencimento e ao sucesso escolar de crianças e jovens imigrantes no Brasil.

Em continuidade ao processo para a consumação da presente pesquisa, voltamos o olhar para imiscuir acerca das práticas pedagógicas adotadas na escola ora investigada, quanto ao acolhimento de estudantes imigrantes e na aplicação da educação intercultural. Tem-se que a análise aprofundada das práticas pedagógicas adotadas pela escola no acolhimento de estudantes imigrantes e na aplicação da educação intercultural revela um cenário complexo, marcado por uma dualidade central: de um lado, um esforço de acolhimento humanizado; de outro, a ausência de uma política intercultural sistematizada que enfrente os desafios estruturais de forma planejada.

Os relatos evidenciam, a priori, uma base sólida de convivência harmoniosa. As interações cotidianas, especialmente em espaços informais como o recreio, fluem com respeito mútuo e os docentes demonstram uma notável sensibilidade ao buscarem ativamente valorizar a participação dos alunos imigrantes, chegando a incentivá-los a assumir papéis de protagonismo, o que é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento.

Não obstante, esse alicerce de integração social é continuamente desafiado pelo obstáculo mais proeminente e estrutural, de forma recorrente: a barreira linguística. Identificada como a principal dificuldade, a comunicação insuficiente em português impõe um severo limite ao desenvolvimento pedagógico, impedindo o acesso pleno ao conteúdo curricular e a participação qualificada nas atividades avaliativas e discussões em sala. Esse quadro exige dos professores uma postura de constante mediação e a criação de estratégias adaptativas e individualizadas, como a comunicação mais pausada e a atenção focada, que, embora demonstrem compromisso, operam no campo da improvisação.

Como fator agregado, a investigação entrevê que os desafios transcendem a esfera da comunicação e da aprendizagem formal, adentrando dimensões emocionais profundas. Os relatos indicam que os estudantes imigrantes carregam consigo as complexidades de seus processos migratórios, que podem incluir situações traumáticas e uma acentuada vulnerabilidade.

A escola, ciente de seu papel como espaço de proteção e escuta, busca oferecer suporte através de iniciativas como visitas domiciliares. Contudo, os próprios educadores reconhecem a insuficiência de tais ações diante da multiplicidade e da gravidade das necessidades apresentadas, o que aponta para a urgência de uma rede de apoio intersetorial, como centros de atenção psicossocial, capaz de prover um cuidado integral que extrapola as competências e os recursos da instituição escolar.

A resposta institucional observada caracteriza-se mais pela adaptação reativa e pela criatividade pontual do que pela aplicação de uma política estruturada. Práticas como a aplicação de avaliações diagnósticas no idioma de origem ou a utilização de programas, como a Jornada Ampliada, que não foram originalmente concebidos para esse fim, são emblemáticas desse esforço adaptativo.

É revelador que o próprio processo desta pesquisa, conforme relatado, tenha despertado nos sujeitos institucionais a reflexão sobre a necessidade de transitar dessas ações espontâneas para projetos pedagógicos interculturais que sejam intencionais, planejados e que explorem ativamente as culturas de origem como potência educativa.

A avaliação permite concluir que, embora a escola demonstre excelência no acolhimento humanizado e na promoção de um clima de respeito, a aplicação da educação intercultural, enquanto projeto político pedagógico deliberado, encontra-se em estágio incipiente. A consolidação de uma abordagem verdadeiramente inclusiva e transformadora demanda uma ação coordenada e multifacetada. É imperativo o desenvolvimento de políticas institucionais

claras, o investimento massivo em formação continuada que prepare os docentes para os desafios da diversidade linguística e cultural, a produção de materiais didáticos adaptados e, de forma crucial, a articulação com uma rede intersetorial de apoio para garantir o bem-estar psicossocial dos estudantes. Apenas com esse suporte estruturado será possível superar o modelo de respostas emergenciais e garantir, de fato, o pleno direito à aprendizagem e ao sucesso escolar de crianças e jovens imigrantes.

Em continuidade, a presente pesquisa propôs assomar aos achados no intento minuciar o impacto da formação de educadores na preparação para a diversidade cultural e apoio a estudantes imigrantes, identificando melhores práticas e recomendações.

A avaliação das práticas pedagógicas e de acolhimento a estudantes imigrantes na escola investigada revela um cenário complexo, caracterizado por um notável descompasso entre as necessidades emergentes no chão da escola e a estrutura de suporte oferecida pelas políticas públicas. A ausência de políticas estruturadas, protocolos claros, materiais didáticos específicos e, crucialmente, de programas de formação continuada transfere para os gestores e professores a responsabilidade de criar, de maneira autônoma e muitas vezes improvisada, as soluções para os desafios que se apresentam.

Dessa forma, a chegada de estudantes imigrantes é percebida pela equipe docente como um fenômeno recente e surpreendente que expõe a falta de preparo institucional. Os sujeitos institucionais relataram um sentimento de estarem despreparados, compartilhado tanto por eles quanto pelos alunos, diante das barreiras que surgem. Essa percepção força os profissionais a uma busca individual por conhecimento e a uma adaptação constante de suas práticas, revelando um compromisso profissional admirável, mas que também denota uma sobrecarga e uma lacuna formativa significativa. A situação gera questionamentos profundos sobre as realidades e as causas da migração, reforçando a urgência de uma formação que transcenda o instrumental.

Os desafios enfrentados são de dupla natureza. De forma mais imediata e visível, a barreira linguística se impõe como o obstáculo central, dificultando não apenas o acesso ao conteúdo curricular, mas também a própria expressão de sentimentos e vivências por parte dos estudantes. Contudo, para além do idioma, a investigação mostra, também, os impactos emocionais relacionados à experiência migratória, que se manifestam em comportamentos de retraimento, isolamento e possíveis traumas. Ao que é demonstrado, a saber: as práticas pedagógicas adotadas são, em sua essência, estratégias de acolhimento afetivo, em que o incentivo à participação em brincadeiras e a oferta de um ambiente seguro e empático se tornam ferramentas primordiais para a construção de vínculos e confiança.

O exposto permite concluir que as práticas pedagógicas da escola, embora pautadas pela sensibilidade e por um acolhimento humanizado, ainda não se configuram como uma aplicação deliberada e planejada de uma educação intercultural. Elas são, em grande medida, respostas emergenciais e intuitivas a desafios complexos. A transição de um modelo reativo para uma abordagem pedagógica intercultural efetiva e transformadora demanda, impreterivelmente, a superação das lacunas identificadas. Para tal, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas robustas e focalizadas, que garantam não apenas o suporte reativo, mas que invistam proativamente em formação continuada específica para educadores, na criação de materiais pedagógicos adaptados e no fortalecimento de redes de apoio emocional, assegurando, assim, as condições institucionais para uma inclusão plena, equitativa e promotora do sucesso escolar de todos os estudantes imigrantes.

A trajetória desta pesquisa ilumina o caminho percorrido, desde a análise das políticas até a minuciosa observação das práticas e a necessidade de formação contínua dos educadores. Revelou-se um cenário de desafios complexos, onde a barreira linguística, as questões socioeconômicas, a saúde mental, a identidade cultural e a participação familiar se entrelaçam, demandando respostas que superem a improvisação.

A despeito do notável empenho e da humanidade das equipes escolares, a conclusão aponta para a urgência de uma reorientação estrutural das políticas e do suporte institucional. Somente com diretrizes claras, recursos adequados, formação específica e uma rede de apoio intersetorial, a educação brasileira poderá, de fato, assegurar o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de crianças e jovens imigrantes, transformando o acolhimento em uma inclusão equitativa e duradoura.

Nesse cenário, ganha relevo a proposta da criação da figura do **mediador intercultural**. Esse profissional atuaria como elo entre a escola, as famílias e a comunidade, auxiliando na superação de barreiras linguísticas e culturais, promovendo o diálogo e fortalecendo práticas pedagógicas interculturais. Mais do que uma função de apoio, trata-se de uma estratégia de política pública que pode conferir efetividade às diretrizes normativas, transformando o acolhimento em inclusão plena.

Em síntese, a pesquisa permite concluir que a efetivação da inclusão de crianças e jovens imigrantes demanda mais do que iniciativas pontuais. Requer uma **reorientação estrutural das políticas educacionais federais**, com alocação de recursos, formação continuada específica, materiais didáticos adaptados e redes intersetoriais de apoio. Somente assim será possível transitar de um modelo reativo e improvisado para um sistema proativo, capaz de garantir não

apenas o acesso, mas também a permanência, o pertencimento e o sucesso escolar desses estudantes

A presente investigação evidencia um dado alarmante: o sistema de educação básica brasileiro, sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), **tem negligenciado a realidade das crianças e jovens imigrantes nas escolas públicas**. Apesar de o fenômeno migratório ser parte constitutiva da história da humanidade e uma realidade cada vez mais presente no Brasil, **o MEC ainda trata a inclusão desse público como um tema periférico**, relegado à improvisação das redes locais.

A ausência de políticas públicas específicas, claras e consistentes revela-se como **um silêncio institucional inaceitável**. Diretrizes genéricas de inclusão não dão conta da complexidade vivida no chão da escola, onde professores e gestores se veem obrigados a criar estratégias emergenciais, sem apoio, recursos ou formação adequada. O resultado é um sistema que **sobrecarrega profissionais da educação e compromete o direito fundamental à aprendizagem**.

Entre os desafios mais graves está a barreira linguística. Embora previsível e recorrente, ela continua sendo enfrentada de forma improvisada, sem materiais pedagógicos bilíngues, sem programas de ensino estruturados e sem profissionais preparados. Some-se a isso a falta de atenção às especificidades culturais, emocionais e socioeconômicas das famílias imigrantes, que permanecem invisíveis para as políticas federais.

É inadmissível que, em pleno século XXI, um país que se pretende plural e democrático **não disponha de uma política educacional intercultural robusta**. O Estado brasileiro, por meio do MEC, tem se omitido em sua função constitucional de assegurar o direito à educação de todos. Essa omissão não apenas perpetua desigualdades, como também alimenta processos de exclusão e invisibilidade, atingindo diretamente crianças e jovens que carregam o peso da migração e o desejo de reconstruir suas vidas.

A denúncia que emerge desta pesquisa é clara: **não se pode continuar delegando às escolas, isoladamente, a responsabilidade pela inclusão dos estudantes imigrantes**. É urgente que o MEC reconheça o caráter estrutural da migração na sociedade contemporânea e assuma o seu papel, formulando políticas específicas, alocando recursos adequados e implementando programas de formação docente. Mais do que isso, é necessário criar mecanismos inovadores, como a presença do **mediador intercultural**, que possa servir de ponte entre culturas, línguas e realidades.

O silêncio e a omissão federais não são neutros. Eles produzem exclusão, reforçam desigualdades e negam direitos. Denunciar essa realidade é, portanto, um ato de justiça, que aponta para a necessidade de romper com a lógica de improviso e construir uma política educacional verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar o acolhimento em pertencimento e o acesso em sucesso escolar

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J.; COSTA, R. A. Formação de educadores e diversidade cultural: desafios e estratégias de apoio aos imigrantes. **Educação e Sociedade**, v. 40, n. 2, p. 321-335, 2019.
- ALMEIDA, F. Z.; SANTOS, R. S. **A educação e a migração: desafios para a inclusão e convivência escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2020.
- ALMEIDA, L. M.; ROCHA, D. A. Currículo e diversidade cultural: desafios da docência na educação de estudantes imigrantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2076-2095, 2022.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. “**Refugiados e “migrantes”: Perguntas Frequentes**”. ACNUR, [s.d.]. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 19 set. 2023.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **70 Anos da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Brasília: ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2021-livro-70-anos-estatuto-dos-refugiados.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- ANDRADE, S. B. Alunos estrangeiros na escola pública do Distrito Federal: um retrato de novos desafios. **Revista SIPLÉ de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, 2011.
- ANDRÉ, B. P. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Paulo: Oikos, 2016. p. 56-78.
- ARAÚJO, L. M. **Política migratória e interculturalidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Oikos, 2021.
- AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, v. 23, n. 2, p. 134-151, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65969>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BAJAJ, M.; SÁNCHEZ, M.; GARCÍA, A. **Humanizing Education for Immigrant and Refugee Youth**. New York: Teachers College Press, 2022.
- BALDISSERA, A. A pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, p. 05-25, ago. 2001.
- BALZAN, C. F. P.; SOUZA, M. D.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SANTOS, A. I. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, p. e53123, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, C. S.; CORDEIRO, E. M. Educação e migração: desafios da formação docente frente à diversidade cultural nas escolas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 225-242, 2019.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 14, de 25 de maio de 1973**. Estabelece normas relativas à elaboração e organização dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp14.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2020. Seção 1, p. 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-284408697>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Política nacional de migrações, refúgio e apátrida. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/politica-nacional-de-migracoes-refugio-e-apatridia-1?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 mar. 2025.

CAMPOS, M. S. G. L. **A política de educação integral: um estudo de caso numa escola de ensino fundamental em Maracanaú-CE**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/77279/5/2024_dis_msglcampos.pdf. Acesso em: 8 mai. 2025.

CAMPOS, C. J. G.; SAIDEL, M. G. B. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 10, n. 25, p. 404-424, set./dez. 2022. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/545/337/2183>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: distintas concepções e tensões atuais. **Estudos Pedagógicos**, Santiago, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext. Acesso em: 27 mar. 2025.

CANDAU, V. M. Educação intercultural crítica: desafios contemporâneos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre o multiculturalismo e a justiça curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 13-22, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8w4q7w6fHk4p7c4p9n7j6zv/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CANDIDO, M. A.; OLIVEIRA, A. P. Práticas pedagógicas interculturais na escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e235678, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/235678>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CARNEIRO, W. P. O Conceito de Proteção no Brasil: o Artigo 1º da Lei 9.474/97. In: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. (Orgs.). **Refúgio no Brasil: Comentários à Lei 9.474/97**. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017. p. 95-104.

CARVALHO, M. S. F. **Maracanaú: industrialização e transformações socioespaciais**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. S. **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill, 2014.

CONVENÇÃO DE 1951 SOBRE O ESTATUTO DOS REFUGIADOS. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. 28 jul. 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/pt-br/estatutodosrefugiados>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE TODOS OS TRABALHADORES MIGRANTES E DOS MEMBROS DE SUAS FAMÍLIAS. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias**. 18 dez. 1990. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/professionalinterest/pages/cmw.aspx>. Acesso em: 26 abr. 2025.

COSTA, R.; SILVA, L. Formação de professores para a diversidade cultural: desafios e perspectivas na educação básica. **Revista Intercâmbio**, v. 14, n. 2, p. 45-63, 2022. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/intercambio/article/view/2022.14.2.45>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CUSTÓDIO, A. V.; CABRAL, J. A inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refúgio, não-falantes do português: a barreira da linguagem e as demandas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 24, n. 2, p. 235-274, 2023. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/2069>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DI PIETRO, A. A brincadeira como dispositivo intercultural. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 983-999, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8121752.pdf>. Acesso em: 31 maio 2025.

DIAS, L. R.; MENDONÇA, V. L. Políticas educacionais e a inclusão de migrantes: lacunas, desafios e perspectivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 58, p. 343-362, 2020.

DIÓGENES, B. H. N.; PAIVA, R. A. O processo histórico de metropolização de Fortaleza. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 3., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ENANPARQ, 2014.

DUSSEL, E. **1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARIAS, R. P.; GOLIN, C. H.; COSTA, E. A. Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 93, n. 1, p. 111-125, 2023. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/5890/4753/13521>. Acesso em: 8 mai. 2025.

FERREIRA, A. P.; COSTA, R. S.; LIMA, M. C. S. Educação intercultural e os desafios pedagógicos na inserção de estudantes migrantes no ensino fundamental brasileiro. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 42, n. 156, p. 653-673, 2021.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (Org). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: 2001.

FREITAS, F. S. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Editora, 2012.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de monitoramento global da educação-migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Paris: ONU, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. B.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Economia urbana e espaços metropolitanos: Maracanaú no contexto da metropolização de Fortaleza-CE. **Revista GeoUECE**, Fortaleza, v.

2, n. 1, p. 111-130, jan./jul. 2013. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/download/7032/5900/27107>. Acesso em:
 5 abr. 2025.

GOMES, L. R.; SILVA, A. P. Práticas pedagógicas no acolhimento de estudantes imigrantes: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 80, p. 45-63, 2020.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 201-210, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LENCIONI, S. **Metropolização do espaço: processos e dinâmicas**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

LIMA, J. L. **Desafios da migração e a educação intercultural: novas perspectivas pedagógicas para sociedades multiculturais**. 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

LORZING, M. Acolhida de crianças migrantes e refugiadas na educação infantil no Brasil. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 43ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]**. ANPED, 2021. Disponível em:
https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10916-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, p. 1-15, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MARTINS, J. S. Os desafios da educação para imigrantes e refugiados no contexto contemporâneo. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MILESI, R.; LACERDA, R. Políticas públicas e migrações: o acesso a direitos previdenciários e sociais. **Cadernos de Debates: Refúgio, Migrações e Cidadania, Brasília**, v. 3, n. 3, p. 33-53, nov. 2008. Disponível em:
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/publicacoes/2009/cadernos/Caderno_de_Debates_3.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, L.; PEREIRA, C. A. A interculturalidade na educação: novos desafios e possibilidades. **Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 85-98, 2020. Disponível em: www.educacaocontemporanea.com.br. Acesso em: 29 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONICO, L. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Revista de Ensino de Ciências e Humanidades**, [S.l.], v. 18, p. 726-735, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lisete-Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/estudos/Convencao_Estatuto_Refugiados.pdf. p. 12. Acesso em: 27 mar. 2025.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

NUNES, V. A.; PEREIRA, J. M. Acolhimento e inclusão de estudantes imigrantes: desafios e possibilidades no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 79, p. 1-20, 2019.

OLIVEIRA, M. F. Políticas educacionais e inclusão de estudantes migrantes: avanços e desafios contemporâneos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-21, 2020.

OLIVEIRA, M. K.; PERES, V. S. Crianças refugiadas, escola e sofrimento psíquico: o papel do afeto e do lúdico. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, e190036, 2020. DOI: 10.1590/1982-0275202037e190036

OLIVEIRA, L. C. S.; ANDRADE, A. C. S.; AQUINO, M. S. Formação de professores para acolher estudantes imigrantes: entre desafios e possibilidades. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. e021009, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1440

OLIVEIRA, F. S.; SOUZA, J. M. P. O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 308-325, jul./set. 2022.

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando A Questão Curricular: caminho para uma educação anti-racista**. 2008. Disponível em: <http://http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/329/362>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados**. 28 jul. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. Nova York: ONU, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/professionalinterest/pages/cescr.aspx>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. Marrakech: ONU, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/12/Pacto-Mundial-Migracao-ONU-2018.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Genebra, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2019: migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em: 27 mar. 2025.

PACTO GLOBAL PARA UMA MIGRAÇÃO SEGURA, ORDENADA E REGULAR. **Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular**. 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.un.org/pt/pactoglobal>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PREFEITURA DE MARACANAÚ. **História de Maracanaú**, [s.d]. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/historia-de-maracanau>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PROTOCOLO DE 1967 SOBRE O ESTATUTO DOS REFUGIADOS. **Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. 31 jan. 1967. Disponível em: <https://www.acnur.org/pt-br/estatuto-refugiados>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ROCHA, M. A.; LIMA, F. S. A ausência de diretrizes curriculares para estudantes migrantes e seus impactos na prática docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, p. 189-206, 2021.

RODRIGUES, D. A.; OLIVEIRA, M. A. S.; SANTOS, R. S. As pesquisas qualitativas e o papel do pesquisador como instrumento. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/49/41>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dHg75yG4kS6QrryvQ984Jbs/>. Acesso em: 31 maio 2025.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 31-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/3d4k8g8r8q4c4r8n8l8k8z8/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, L. R. **O impacto das barreiras linguísticas na educação de imigrantes e refugiados**: desafios e soluções para a inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Educação e Cultura, 2021.

SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C.; MELO, S. C. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão. **RevistAleph**, 2015.

SIDRIM, R. M. S.; QUEIROZ, S. N. Fluxos migratórios intrametropolitanos: o caso da Região Metropolitana de Fortaleza - 1986/1991, 1995/2000 e 2005/2010. **ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES**, 9., 2016, [local não informado]. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/fluxos-migratrios-intrametropolitanos-o-caso-da-regio-metropolitana-de-fortaleza-19861991-19952000-e-20052010-22442>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, C. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, R. F.; LIMA, D. C. de. Abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira: reflexões e concepções. **fólio - Revista de Letras**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2772>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, J. A.; MENDES, L. C. Diversidade cultural na escola: desafios e práticas de inclusão para estudantes migrantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 208-230, 2019.

SILVA, J. P.; OLIVEIRA, M. C. A inclusão de crianças migrantes no contexto escolar brasileiro: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 45-60, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.educacaoemfoco.ufmg.br/article/view/1234>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SILVA, A. L.; GOMES, M. C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 50-75, jan./mar. 2020.

SILVA, M. L.; OLIVEIRA, J. C. **Migração e educação**: abordagens qualitativas no estudo das experiências de migrantes. 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, A. P. S.; CAETANO, M. R.; FERREIRA, V. S. Desafios de professores da educação básica diante de alunos migrantes e refugiados. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-24, e-28509, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n64ID28509.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, jul./dez. 2020.

SOUZA, R. M. H. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em Foco**, São Paulo, v. 38, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 8 mai. 2025.

SOUZA, M. A. A. **Urbanização e metropolização no Nordeste brasileiro: o caso de Fortaleza e sua região metropolitana de 1995**. 1995. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

SOUZA, R. V. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Política & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 123-145, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/k94mXDJWVbcqC7JhWSf7qnF/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, F. O.; SILVA, M. A. L. Imigrantes e refugiados no Brasil: desafios e perspectivas para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 123-145, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/43867/30046/133678>. Acesso em: 27 mar. 2025.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TENNY, S.; BRANNAN, J. M.; BRANNAN, G. D. Qualitative study. **Statpearls**, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TONHATI, T.; FUSARO, K. P.; HERRERA, M. U.; CAVALCANTI, L. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, 2024.

TRINDADE, D. S.; COTINGUIBA, M. L. P. Políticas educacionais para migrantes e refugiados: do direito à educação. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, e1302, 2023.

VENTURA, D.; ILLES, P. **Qual a política migratória do Brasil?** Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, 7 mar. 2012. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1121>. Acesso em: 24 abril. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

ZAMBRANO, C. Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BGn6Fn7jhRYzKdNqpwj9FzK/>. Acesso em: 31 mai. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO



PROJETO DE DISSERTAÇÃO A INSERÇÃO INTERCULTURAL ENTRE AS CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE.

MESTRANDA: Gilvanda Soares Torres

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE		
IDADE:	ORIENTAÇÃO SEXUAL:	NACIONALIDADE:
MUNICÍPIO DE NASCIMENTO:		ESTADO:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL:		
1. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela gestão escolar na inclusão e integração de crianças e jovens imigrantes na EMEIF Norma Célia Pinheiro Crispim?		
2. Quais políticas públicas e diretrizes educacionais orientam a escola no acolhimento e atendimento dos estudantes imigrantes? Elas são suficientes?		
3. Quais estratégias e iniciativas a escola implementa para promover a educação intercultural e o respeito à diversidade cultural no ambiente escolar?		
4. A escola oferece formação continuada para os educadores sobre diversidade cultural, ensino de português como segunda língua e apoio a alunos imigrantes? Como isso tem sido realizado?		
5. Quais recursos e suporte a escola recebe da Secretaria de Educação de Maracanaú para atender à demanda dos estudantes imigrantes? São suficientes?		
6 Como a escola lida com possíveis barreiras linguísticas e dificuldades emocionais dos estudantes imigrantes, incluindo traumas relacionados à migração?		
7 Que mudanças ou melhorias na política educacional municipal poderiam fortalecer inclusão e o atendimento adequado de crianças e jovens imigrantes na escola?		

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES



PROJETO DE DISSERTAÇÃO A INSERÇÃO INTERCULTURAL ENTRE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE.

MESTRANDA: Gilvanda Soares Torres

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE		
IDADE:	ORIENTAÇÃO SEXUAL:	NACIONALIDADE:
MUNICÍPIO DE NASCIMENTO:		ESTADO:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL:		
1. Quais são os principais desafios que você enfrenta na inclusão de crianças e jovens imigrantes em sala de aula?		
2. De que forma você aplica a educação intercultural no seu dia a dia para promover a integração entre estudantes imigrantes e brasileiros?		
3. Quais estratégias pedagógicas e atividades você utiliza para atender às necessidades educacionais e culturais dos alunos imigrantes?		
4. Que tipo de formação ou suporte você recebeu para lidar com a diversidade cultural e os desafios específicos dos estudantes imigrantes?		
5. Quais dificuldades você enfrenta ao trabalhar com alunos imigrantes, especialmente no que se refere a barreiras linguísticas e traumas migratórios?		
6. Quais mudanças ou melhorias poderiam ser implementadas para fortalecer a inclusão e equidade na educação de crianças e jovens imigrantes na escola?		