

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

THARIK DE SOUZA FERMIN

**AS FIGURAÇÕES DA IMIGRAÇÃO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE MANAUS.**

MANAUS

2025

THARIK DE SOUZA FERMIN

**AS FIGURAÇÕES DA IMIGRAÇÃO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE MANAUS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), como requisito final para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de pesquisa: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder

Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

MANAUS

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- F359f Fermin, Tharik de Souza
As figurações da imigração: a (re)construção de práxis dos professores do ensino fundamental na educação pública no município de Manaus. / Tharik de Souza Fermin. - 2025.
75 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): Odenei de Souza Ribeiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, Manaus, 2025.
1. Imigração. 2. Práxis docente. 3. Inclusão escolar. 4. Multiculturalismo. 5. Políticas públicas. I. Ribeiro, Odenei de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia. III. Título
-

THARIK DE SOUZA FERMIN

AS FIGURAÇÕES DA IMIGRAÇÃO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MANAUS.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), como requisito final para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de pesquisa: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder

Orientador: Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro

Aprovada em: 02/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro (presidente)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr. Adelson da Costa Fernando (membro)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr. Geraldo Jorge Tupinambá do Valle (membro)

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

AGRADECIMENTOS

À família, base de tudo, meu esposo e companheiro Bruno Henrique Fernandes da Silva que foi o meu maior incentivador para ingressar ao mestrado e meu companheiro em todas as fases que tive ao decorrer do meu estudo. Minha mãe Raimunda de Souza Fermin Gauthier que sempre me incentivou a estudar e sempre dizia que “Sem estudo, não somos nada”, e sempre procurou em dar para minha família o melhor que existe nessa vida que é os estudos necessários.

À professor Dr. Odenei de Souza Ribeiro pela orientação desta pesquisa e, sobretudo, pelo incentivo e paciência para com este pesquisador iniciante. Minha profunda gratidão, admiração e respeito igualmente a todos os professores pelas valiosíssimas contribuições dadas a esta dissertação, bem como à Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e ao Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) por oportunizarem a formação, a compreensão e a integração de amazônidas para com sua região.

Aos colegas de turma do mestrado, cujo contato iniciado no município de São Gabriel da Cachoeira, sempre era uma alegria estar juntos durante os períodos da manhã e tarde, alguns em especial, se tornou amizade, seguindo até os dias atuais, com trocas de ideias, trabalhos em conjunto e angústias e alegrias compartilhadas.

Aos amigos da vida, e todos que colaboram direto ou indiretamente com essa pesquisa.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa analisa a (re)construção das práxis docentes frente à crescente presença de alunos imigrantes no ensino fundamental das escolas públicas de Manaus. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em métodos documentais e análise dialógica das legislações migratória e educacional, o estudo investiga como as diretrizes nacionais e locais se articulam para promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural. A pesquisa revela que, apesar dos avanços legais e das iniciativas de formação continuada, os desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas permanecem, especialmente no que tange à adaptação dos professores às demandas de um contexto multicultural em constante transformação. Os dados apontam para a necessidade de repensar os métodos de ensino e de incorporar estratégias que dialoguem com as experiências e os saberes dos alunos imigrantes, superando barreiras linguísticas e culturais. Ao enfatizar a importância da mediação pedagógica e da integração entre os diversos atores sociais, o estudo destaca que a escola deve atuar como espaço de promoção do convívio intercultural e de fortalecimento dos vínculos comunitários, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Assim, os resultados evidenciam que o repensar das práticas docentes, aliado a políticas públicas consistentes, é fundamental para transformar as tensões inerentes à imigração em oportunidades de enriquecimento do processo educativo, impulsionando uma educação mais equitativa e dialógica.

Palavras-chave: Imigração; Práxis Docente; Inclusão Escolar; Multiculturalismo; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research examines the (re)construction of teaching practices in the face of the increasing presence of immigrant students in public elementary schools in Manaus. Based on a qualitative approach, underpinned by documentary methods and a dialogical analysis of migratory and educational legislation, the study investigates how national and local guidelines work together to promote inclusion and the appreciation of cultural diversity. The research reveals that despite legal advances and ongoing professional development initiatives, challenges remain in effectively implementing inclusive pedagogical practices, particularly regarding teachers' adaptation to the demands of an ever-changing multicultural context. The findings point to the need for rethinking teaching methods and incorporating strategies that engage with the experiences and knowledge of immigrant students, overcoming linguistic and cultural barriers. By emphasizing the importance of pedagogical mediation and the integration of diverse social actors, the study underscores that schools should serve as spaces for promoting intercultural coexistence and strengthening community ties, thereby contributing to the formation of critical and conscious citizens. In this way, the results indicate that reimagining teaching practices, coupled with robust public policies, is fundamental to transforming the inherent tensions of immigration into opportunities that enrich the educational process, fostering a more equitable and dialogical education.

Keywords: Immigration; Teaching Practices; School Inclusion; Multiculturalism; Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR..... ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS;

LGBTQIAP+LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRANS, QUEER, INTERSSEXUAIS, ASSEXUAIS, PANSEXUAIS;

PPGSCA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA;

SEMED SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;

UNESCO..... ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Sumário

MEMORIAL ACADÊMICO	10
1. INTRODUÇÃO	14
I - A RELAÇÃO ENTRE A IMIGRAÇÃO INTERNACIONAL E O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	18
II - UM CAMINHO A SER PERCORRIDO COM A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL.....	41
III- A TRAJETÓRIA DE UM DIREITO SOB A PERSPECTIVA DO OUTRO: ENTRAVES AO ACESSO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDER OS ALUNOS IMIGRANTES NO MUNICÍPIO DE MANAUS.....	55
2. CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

MEMORIAL ACADÊMICO

Este é o meu memorial acadêmico. Sou Tharik de Souza Fermin, aluno regular do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM), ingressei no ano 2023 com a pesquisa intitulada “**As Figurações da Imigração: a (re)construção de práxis dos professores do ensino fundamental na educação pública no município de manaus.**”, sob orientação do Prof. Dr. Odenei de Souza Ribeiro. É com profunda alegria que dou início ao meu memorial descritivo acadêmico, onde a bordo de forma sutil a minha trajetória de vida, acadêmica até o ingresso ao presente momento.

Natural de Manaus do Estado do Amazonas, nascido em 16 de julho de 1992, filho de Raimunda de Souza Fermin Gauthier, possuo 4 irmãos, ambos somente por parte de mãe. Mesmo sendo meios irmãos, em termo legal, não é o nosso ponto de vista porque fomos criados de forma igualitária, onde minha mãe procurou dar do bom e do melhor para nos criar. Não sendo da capital, ela veio muito jovem (com 15 anos), ela procurou estudar, mas não teve tanto estudo porque veio as dificuldades e teve que trabalhar desde muito cedo. Então, ela sabia o quanto a vida (sobrevivência) era difícil, ela fez tudo por mim e meus irmãos. Logo, cresci com pouca presença masculina adulta, somente dos meus irmãos. Depois de crescido, ao longo dos meus 15 anos, veio o meu padrasto Gerard Henri Leon Gauthier. O mesmo ajudou a cuidar de mim e dos meus irmãos com muito amor, carinho e dedicação, mas ao jeito dele por ser um militar um pouco duro.

Desde de muito pequeno sempre tive muito incentivo da família para estudar, onde tive que sempre me preocupar com os meus estudos ao invés de trabalhar e ajudar a minha família dentro de casa nas contas. Fui alfabetizado em casa pela minha mãe, que sempre incentivou a leitura. Após, fui matriculado pela primeira vez em uma pequena escola de ensino fundamental no bairro da Compensa, na Zona Centro-Oeste da cidade, onde estudei do meu 1º ano ao 9º, e ao entrar no 1º ano tive que ir para uma escola no centro da cidade. Ao longo do meu ensino médio tive uns percalços na minha vida acadêmica, onde atrasei um pouco na minha formação e concluindo o meu ensino somente em 2014 aos 21 anos, através do Ensino de Supletivo que foi onde tive a conclusão da minha formação.

Em 2014, aos 21 anos, iniciei o meu Ensino Superior em Gestão de Recursos Humanos em uma rede privada na Unip – Universidade Paulista, a primeiro momento financiado pela minha mãe e no primeiro semestre conseguir um estágio remunerado na mesma instituição onde estudava, então passei a custear os meus próprios estudos, já que não consegui entrar em uma universidade pública. Como tinha vários gastos com o estudo, procurei outra forma de

complementar os custos, foi onde consegui outro estágio no CETAM – Centro de Ensino Tecnológico do Amazonas. Então, passei a estagiar em dois lugares e cursar a minha graduação, sendo que faltavam 6 meses para finalizar o meu primeiro contrato de estágio e a minha graduação. Logo, ingressei na Pós-graduação em Administração Estratégica pela Universidade Uniasselvi em Manaus, trabalhando pela manhã, a tarde finalizando o curso de graduação em Gestão de Recursos Humanos e realizando a Pós-graduação aos sábados que por conta dos conflitos de horários só conseguir finalizar em 2017.

Tendo como o ano de 2017 a 2018, tive que me dedicar somente ao trabalho e no ano de 2019 cheguei a ser contratado como Administrativo Financeiro na Universidade Nilton Lins, nesse período me veio à vontade de estudar novamente. Logo, na minha contratação surgiu a oportunidade de concorrer a bolsas de estudos, então eu fui contemplado com uma bolsa de 100% no curso de Direito. Quando soube fiquei muito feliz, entusiasmado e nervoso, pelo fato de estar um tempo sem estudar. Nesse mesmo período consegui cursar outras pós-graduações como MBA em Gestão Empresarial pela Uniasselvi, Didática do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins, e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo, ambos com conclusão em 2021.

Contudo, no ano de 2022 tomei uma decisão da minha vida de sair do emprego que eu estava e cursar somente a graduação em Direito e procurar um estágio no ramo que estava cursando a minha outra formação. Nesse caso, cheguei a concorrer com diversos alunos para uma vaga no Tribunal de Justiça e participei de todas as etapas. Um determinado dia, verificando o site, saiu a convocação e lá estava o meu nome. Fiquei tão feliz, porque era o que eu queria, e logo em seguida o meu companheiro, discente do mesmo Programa em Sociedade e Cultura na Amazônia, veio a me incentivar a entrar na jornada do *Strictu Sensu*. Então foi no mesmo ano que abriu o processo para concorrer a uma vaga no PPGSCA, foi que me veio a oportunidade de criar um projeto que se estende a sala de aula nos anos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano que envolve especialmente aos imigrantes em Manaus. Pelo fato que sabemos que há uma grande incerteza, descasos e muitas outras situações de como os imigrantes são tratados e também, não podemos deixar de fora, o corpo docente que também é bastante maltratado pelos órgãos competentes, que muitas das vezes não tem a preparação adequada para receber uma nova cultura. Sendo assim, veio como tema do meu projeto **“As Figurações Da Imigração: a (re)construção de práxis dos professores do ensino fundamental na educação pública no município de Manaus.”**

Logo, no mesmo ano de 2022 cheguei a fazer o processo e participar de todas as etapas e chegou o grande dia da lista final e lá estava o meu nome em 4º lugar. Fiquei super feliz em

estar classificado, aprovado e apto a cursar nesse programa de prestígio. Agradecer, em primeiro lugar, a pessoa que está sempre ao meu lado me incentivando ao decorrer desse percurso, porque sempre ele me apoiou em tudo que me interessei a fazer. Dando início à minha jornada acadêmica como mestrando em 2023, por vontade do destino, tive o privilégio de cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas pelo programa. Sendo que este foi o primeiro ano do Programa no Município de São Gabriel da Cachoeira que ocasionou também a minha mudança repentina e temporária para o Município, levando a sair da minha zona de conforto e aprender um pouco mais da cultura e da história local.

Nos meses de março a maio/2023 cursei as seguintes disciplinas:

1. **Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas e Sociais**, disciplina obrigatória ministrada pelos Professores Doutores: Marilene Corrêa da Silva Freitas, Caio Augusto Teixeira Souto e Harald Sá Peixoto Pinheiro. Esta disciplina trouxe uma reflexão sobre o saber científico. O fundamento teórico desta disciplina foi imprescindível para a compreensão dos fundamentos teóricos e da metodologia de interpretação da pesquisa, no que diz respeito aos critérios para a realização de um trabalho científico.
2. **Seminário de Pesquisa I**, disciplina obrigatória ministrada pela Professora Doutora Heloísa Helena Corrêa da Silva Freitas. Esta disciplina proporciona elementos básicos para a elaboração do projeto de pesquisa para diferentes dimensões de pesquisa.
3. **Formação do Pensamento Social na Amazônia**, disciplina ministrada pelos Professores Doutores Iraildes Caldas Torres e Agenor de Vasconcelos Neto. Disciplina que aborda o pensamento social como teoria social que inclui a perspectiva histórica, social e cultural em seu processo de produção de discursos interpretativos sobre a Amazônia. Nesta disciplina, situa o acadêmico mestrando e seus projetos diante de estudos da Amazônia e os grandes autores existentes neste imaginário mítico, literário, político e científico que formam um pensamento social da Amazônia com seus conceitos, em um campo social vasto.
4. **Seminário de Pesquisa II**, disciplina ministrada pela Professora Dra. Iraildes Caldas Torres. Esta disciplina proporcionou parte do entendimento sobre a importância da parte teórica metodológica do projeto de pesquisa, principalmente com as leituras oferecidas no curso, que muito contribuíram para a melhor estruturação do projeto de pesquisa.
5. **Atividade de Pesquisa**, disciplina realizada pelo professor e orientador Dr. Odenei de Souza Ribeiro. Esta disciplina proporcionou como tratar a metodologia da pesquisa

científica e construção do projeto de pesquisa, apoio para reflexão sobre seus projetos de dissertação.

Particpei de disciplinas optativas como Tópicos Especiais II em Leitura e Produção de Textos Acadêmicos ministrada pelas professoras Dras. Gisele Wolkoff e Artemis de Araújo Soares. A disciplina de seminários temáticos I, Estudo do Corpo e Sociedade ministrada pela professora Dra. Artemis de Araújo Soares, das Ciências Sociais na Amazônia, do PPGSCA, que desenvolve práticas de interlocução em conferências seminários temáticos. A disciplina Tópicos Especiais II em Princípios de Gestão Ambiental em Terra Indígena com o professor Dr. Nelson Matos de Noronha que abordou as políticas de gestão territorial e ambiental nas terras indígenas do Alto Rio negro.

Enfim, espero, a partir do mestrado, consolidar uma carreira acadêmica e posteriormente, após o término do mestrado, iniciar o doutorado, prestar o concurso público à carreira de pesquisador e docente, e seguir estudando arte e cultura na Amazônia. Este é o meu propósito daqui em diante.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem enfrentado demandas complexas que reconfiguram as práticas docentes, exigindo não apenas adaptações metodológicas, mas uma reflexão crítica sobre o papel do professor em um contexto de profundas transformações sociais. A incorporação de tecnologias digitais, por exemplo, ampliou o acesso à informação, mas também demandou a ressignificação de estratégias pedagógicas para lidar com a dispersão cognitiva e a necessidade de mediação crítica de conteúdos em ambientes virtuais.

Paralelamente, as mudanças demográficas e culturais consolidaram o Brasil como uma sociedade intrinsecamente multicultural, fenômeno observável na crescente presença de temáticas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Esse pluralismo cultural manifesta-se em desafios concretos, como a gestão de conflitos de valores em salas de aula heterogêneas ou a elaboração de projetos interdisciplinares que integrem saberes locais, a exemplo de práticas agrícolas tradicionais discutidas em aulas de geografia ou a oralidade de matriz africana trabalhada em literatura. O ambiente educacional, nesse sentido, transforma-se em um microcosmo de negociação identitária, onde a finalidade formativa transcende a aquisição de conhecimentos técnicos para incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia e o diálogo intercultural.

Dessa forma, nas últimas décadas, o Brasil tem experimentado um crescimento expressivo no número de solicitações de refúgio, reflexo não apenas de crises humanitárias globais, como visto nos conflitos na Síria e no Afeganistão, mas também de deslocamentos forçados na América Latina, a exemplo da migração venezuelana. Dados do relatório Refúgio em Números (Brasil, 2022) indicam que, somente em 2021, 29.107 indivíduos buscaram formalmente o reconhecimento como refugiados no país, cifra que evidencia a urgência de políticas públicas capazes de integrar essa população. O acesso à educação, garantido legalmente após o reconhecimento do *status* de refugiado, assume papel central nesse processo, alinhando-se ao pilar "aprender a conviver", proposto pela UNESCO como fundamento para a educação no século XXI. Esse princípio transcende a mera socialização, exigindo a criação de ambientes pedagógicos que promovam a interculturalidade crítica, isto é, a capacidade de negociar significados e valores entre culturas distintas.

No contexto dos refugiados, "aprender a conviver" implica uma ressignificação radical de identidades, marcada pela necessidade de adaptação a normas sociais, linguagens e códigos culturais muitas vezes dissonantes de suas origens. Escolas públicas em cidades como

São Paulo e Boa Vista, por exemplo, têm implementado projetos como oficinas de língua portuguesa mediadas por educadores bilíngues e rodas de história oral, nas quais migrantes compartilham narrativas de seus países de origem. Tais iniciativas não apenas facilitam a integração linguística, mas também desconstróem estereótipos, como observado em unidades escolares que incorporaram a cultura desses refugiados em atividades artísticas, por exemplo.

A complexidade desse processo, revela-se, ainda, na tensão entre preservação cultural e assimilação. Enquanto currículos adaptados incluem disciplinas sobre direitos humanos e história global das migrações, famílias refugiadas enfrentam o desafio de manter tradições em um contexto de aculturação acelerada, por assim dizer. Programas como o Portas Abertas, desenvolvido em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), demonstram que a mediação escolar pode equilibrar essas demandas, promovendo, por exemplo, festivais multiculturais que celebram datas de diferentes culturas no mesmo espaço escolar. Assim, a escola consolida-se não apenas como local de instrução, mas como arena de diplomacia, onde o convívio com o diverso se traduz em competências essenciais para uma sociedade plural, mas ainda em construção.

A migração internacional implica, para o indivíduo, o deslocamento não apenas físico, mas simbólico: ao cruzar fronteiras, o imigrante transporta consigo um repertório multifacetado que inclui normas sociais, práticas religiosas e, de modo particular, referenciais educacionais construídos em sua trajetória prévia. Ao analisar esses fatores, evidencia-se que a (re)construção da práxis docente frente ao multiculturalismo exige adaptações que transcendem a inclusão superficial de "elementos culturais" em aulas pontuais. Em escolas da região metropolitana de Manaus (Coelho, 2024), projetos como aulões interculturais conectam o ensino de matemática a técnicas de agricultura tradicional de indígenas venezuelanos, transformando diferenças curriculares em recursos pedagógicos, por exemplo. Ou seja, ocorre uma adequação dos alunos imigrantes ao sistema brasileiro e dos professores a essa nova realidade mais inclusiva.

O mecanismo de adaptação revela-se ainda mais complexo quando confrontado com barreiras institucionais. A incompatibilidade entre sistemas de avaliação, como a dificuldade de validar históricos escolares de países com estruturas educacionais frágeis, tem levado redes de ensino a desenvolver protocolos flexíveis, a exemplo do programa Escola Intercultural no Paraná (Gehrke; Toled; Fernandes, 2024) que substitui exames padronizados por portfólios multidimensionais. Nesse processo, a escola transforma-se em palco de negociação epistemológica, onde saberes locais são reconhecidos sem romantizações, mas como objetos de análise crítica em aulas de ciências.

Essa dinâmica sugere que o multiculturalismo em sala de aula não se resume à coexistência passiva de diferenças, mas à construção ativa de protocolos de promoção cultural. Assim, a práxis docente contemporânea revela-se um ato fronteiriço, constantemente reajustado para transformar tensões culturais em ferramentas de emancipação, tanto para quem chega quanto para quem já está. O que emerge é um paradigma no qual a fronteira deixa de ser barreira para tornar-se ponto de mutação, um lugar onde a alteridade, longe de ser problema, revela-se matriz de reinvenção da própria ideia de Brasil.

A motivação para desenvolver essa pesquisa está ligada à necessidade de compreender como se deu a (re)construção de novas legislações migratórias e educacionais no Brasil e especificamente no município de Manaus. Trazendo os seguintes questionamentos: O que nos dizem as legislações internacionais e nacionais sobre o fenômeno da imigração e a pessoa migrante/refugiada? Qual o diálogo entre as legislações migratórias e as legislações educacionais? Como a formação continuada é construída a partir do novo panorama social imposto em decorrência a imigração.

Neste contexto, o professor deve expandir o seu olhar para outros horizontes, desenvolver competências e estar engajado em programas de formação continuada (Almeida, 2001). As reflexões nas ações que surgem no processo da práxis docente, o professor no sentido de investigar, torna-se o agente principal das mudanças nas atividades, das práticas e pesquisa do seu trabalho, tornando-o mais reflexivo na qualidade e método do ensino e aprendizagem.

Lima (2018) apresenta outras questões importantes quanto às ações docentes e suas concepções, visto que a atividade prática está inserida em qualquer profissão, pois se trata de um método utilizado para execução de determinada tarefa ou rotina. Não sendo diferente do professor, já que este também utiliza a prática e métodos em sala de aula, configurando atividade docente, e, ao mesmo tempo, prática e ação.

A ação é uma característica inerente do ser, sendo fundamental para o processo reflexivo da prática, estando ligada à subjetividade do professor. Se o professor possuir a ação bem definida, ele se sentirá motivado para continuar exercendo seus papéis dentro da comunidade escolar e fortalecerá a relação professor-aluno, sociedade-aluno (Lima, 2018).

A atividade prática, portanto, transcende a mera execução de tarefas; ela se torna um meio pelo qual o professor pode investigar, experimentar e inovar em sua prática pedagógica. Isso implica que a prática docente é dinâmica e evolutiva, capaz de se renovar e se reinventar em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. A prática é também um espaço de

pesquisa-ação, onde o professor atua tanto como educador quanto como pesquisador, analisando criticamente sua própria prática e a dos seus colegas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino.

***I - A RELAÇÃO ENTRE A IMIGRAÇÃO
INTERNACIONAL E O DIREITO AO ACESSO À
EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA***

2. CONTEXTUALIZANDO

A migração é um fenômeno humano, está presente durante toda a nossa existência enquanto espécie. Os motivos de sua ocorrência são diversos, principalmente no que tange os contextos históricos, econômicos, culturais, políticos e ambientais, ou seja, as questões mais ligadas à estrutura social. Mas também discriminações e perseguições de cunho religioso, sexual, racial ou de gênero também influenciam na migração de homens e mulheres, como visto ao longo da história humana, por exemplo.

No entanto, o que tem de mais íntimo nesse complexo fenômeno social são os encadeamentos que nascem a partir desse deslocamento humano. Ou seja, suas implicações são tão profundas para aqueles que se deslocam quanto para as comunidades que os acolhem. Ela pode moldar uma nova estrutura social, cultural e econômica das sociedades de acolhimento, ao mesmo tempo, em que oferece novas oportunidades e desafios para os migrantes e seus descendentes. Torna-se, por assim dizer, algo sem previsão do que pode ocorrer com a chegada de novos integrantes em uma comunidade.

Rapidamente, é possível mencionar dois breves exemplos de migrações e situações. As migrações voluntárias, que muitas vezes são motivadas pela busca de melhores oportunidades e condições de vida, podem levar a uma troca cultural enriquecedora e ao crescimento econômico. As migrações forçadas, que ocorrem quando indivíduos ou grupos são forçados a deixar suas casas devido a circunstâncias adversas, como conflitos, perseguição ou desastres naturais, apresentam desafios ainda maiores.

Em ambos os casos, é crucial que as sociedades de acolhimento estejam preparadas para apoiar os migrantes e facilitar sua integração. Isso inclui a provisão de serviços de apoio, como educação, saúde e assistência social, bem como a promoção de políticas inclusivas e tolerantes. Ao fazer isso, por exemplo, podemos garantir que a migração seja uma experiência positiva tanto para os migrantes quanto para as comunidades que os acolhem ou minimizem os danos que os levaram até esse novo local.

Com base na lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017) é possível definir imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017). Outra abordagem defende que imigrantes são aqueles que “normalmente buscam melhores condições de vida e não estão fugindo para salvar suas vidas” (Prado, 2016, p. 34). Ou seja, um imigrante é uma pessoa que deixa seu país natal em busca de oportunidades em uma nova nação.

Existem várias razões pelas quais as pessoas migram entre países, mas isso não altera seu *status* como imigrantes. Isso, no entanto, expande a discussão para incluir outras categorias, como os apátridas e os refugiados, no caso dos apátridas e refugiados. De acordo com Corrêa e Oliveira (2012), o conceito de apátrida está associado àquelas pessoas que não possuem nacionalidade, ou seja, elas não são reconhecidas legalmente em nenhum país. Existem pessoas que formalmente até possuem registro em alguma nacionalidade, mas, por algum motivo, na prática, elas são negadas direitos que comprometem a igualdade nacional em comparação àquelas que desfrutam da cidadania deste mesmo lugar. Também na lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017, está descrito que apátrida é toda “pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado” (Brasil, 2017). Portanto, auxilia a compreensão, no sentido legal, de que apátrida é aquele que é negado formalmente no país que se encontra.

No caso dos refugiados, no Brasil, a partir da Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997, eles são definidos como aqueles que:

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

Portanto, a condição de refugiado é atribuída ao indivíduo que se encontra em uma situação de vulnerabilidade devido a perseguições e cuja proteção não é assegurada pelo Estado de sua origem. Assim, muitas vezes, a única alternativa para a sobrevivência desses indivíduos é se afastar das circunstâncias adversas nas quais estão inseridos.

Logo, ao discutir o tema dos refugiados, é imprescindível considerar aspectos políticos e humanitários, visto que a situação envolve uma dinâmica complexa de forças e poderes entre o indivíduo e o Estado. A garantia de segurança e dignidade aos refugiados é um reflexo dos valores universais de humanidade e solidariedade que transcendem fronteiras e regimes políticos, uma complexidade de debate em todo o mundo.

O estatuto de refugiado não se estende a situações decorrentes de catástrofes naturais, exemplo disso foi a situação no Haiti. O episódio dos haitianos é marcado pelo terremoto de 2010, que resultou na perda substancial de bens e infraestrutura pela população, levando muitos a procurar novas possibilidades de vida no Brasil, ansiando por uma existência mais digna e

saudável. Frequentemente referidas como “refugiados ambientais”, essas pessoas não recebem amparo material ou legal, visto que não se encaixam na definição tradicional de refugiados, conforme apontado por Bueno (2012). Segundo Pacífico e Gaudêncio (2014), a maioria desses deslocados, devido a fatores ambientais, permanece dentro de suas fronteiras nacionais, o que torna mais apropriado o termo 'deslocado interno ambiental' em vez de 'refugiado', que implica em movimentação transnacional. A necessidade de reconhecimento e proteção legal para essas pessoas é urgente e imperativa. Afinal, a vulnerabilidade dessas populações não é menos significativa do que aquela enfrentada por refugiados de conflitos armados ou perseguições.

Diante dos processos migratórios mais recentes, a educação dos estrangeiros nos países de acolhida também tem começado a ocupar os debates nas universidades, nas escolas, e em espaços de formação em suas mais variadas facetas, sejam elas escolares ou não escolares. Por princípio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), a educação pública deve ser um direito garantido a todos. Dessa forma, é inconstitucional excluir imigrantes e refugiados desses contextos. Assim, as escolas e as universidades precisam criar estratégias de inclusão e permanência dos estrangeiros que buscam formação.

A educação, nas últimas décadas, trouxe novas demandas e reflexões às práticas dos professores, as quais se somaram às observações das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas que o Brasil se tornou uma sociedade multiculturalista. Hall (2003) compreende diferentemente os termos multicultural e multiculturalismo, para o adjetivo multicultural ele define que “[...] é um termo qualificativo, que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum [...]” (Hall, 2003, p. 52).

A configuração multicultural de cada contexto é específica e a diversidade cultural não é mero reflexo das sociedades desenvolvidas ou uma característica intrínseca da contemporaneidade, é possível descrever. Já o multiculturalismo, pode ser entendido por se referir às políticas adotadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade gerados nas sociedades multiculturais. Esse encontro de múltiplas culturas ocorre em diversos setores da sociedade e principalmente no campo educacional que tem como finalidade o desenvolvimento do ser humano para o convívio em sociedade.

Conforme Santos (2006, p. 8), “compreender a cultura diz respeito de como a humanidade se comporta de modo geral simultaneamente os povos, grupos sociais e grupos de cidadãos”. Ou seja, o conhecimento que vem sendo reunido com a extensão do tempo é decorrente das convivências sociais fixadas pela sociedade consigo mesma e com as demais, resultando nas peculiaridades culturais. Assim, é por essa razão que as manifestações sociais

estão em consonância ao modo de vida estabelecido em um determinado momento histórico e social pelo povo, já que configuram suas probabilidades em relação ao conteúdo cultural por eles desenvolvido.

A sociedade indica quais as locuções ideológicas que regulam os hábitos sociais, pois estas norteiam um grupo de símbolos e códigos, que transportam significados nas relações em sociedade. Burity (2002) compreende que:

[...] cultura deveria, portanto, ser um termo empregado no plural, já que não se constitui num complexo unificado coerente, mas sim, num conjunto de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados, que são construídos socialmente, variando, portanto, de grupo para grupo e de uma época a outra (Burity, 2022, p. 15).

A identidade de um povo, grupos sociais e grupos de cidadãos diz respeito a sua história e está profundamente relacionada a seus valores, vivências e afins. Isto é, a tudo aquilo que identifica e compreende os indivíduos. Castells (2008, p. 22) indica identidade: “Entende-se por identidade a fonte do significado e experiência de um povo”. Ou seja, cada sociedade possui *habitus* que estão conectados a sua memória de vida e seu itinerário decorrido. Portanto, o resultado das manifestações culturais é delimitar a diversidade presente em cada grupo de humanos e essa influência em suas vidas.

Para Woodward (2005, p. 28) a questão da identidade também é vista como: “[...] uma questão de ‘tornar-se’ [...]”, pois o arranjo e a modificação das identidades históricas seguem de um passado hipoteticamente comum, que estão conectados aos processos de formação das identidades contemporâneas. Apesar disso, só é possível identificar a identidade na relação com o diferente, visto que é através dessas distinções ocorrem os laços sociais.

Nessa ótica, é possível descrever que a identidade cultural é a comoção de reconhecer-se como componente total de um processo, o qual interfere no método de pensar e comportar-se individual ou coletivamente nas conexões sociais. Porém, não impede que novos elementos sejam introduzidos aos princípios da sociedade e isso é o que impulsionam. Assim, é fatigante vislumbrar que sem a formação de identidade cultural os indivíduos sejam capazes de conviver em uma esfera social.

A cultura busca criar sistemas entre a comunidade e o ser humano. Conforme Carvalho (1995, p. 54): “Sendo a cultura um sistema articulado de símbolos e significados emergentes do cotidiano de vida do grupo que a produz, ela é um referencial de identidade para esse grupo”, é por intermédio das manifestações culturais que o convívio de certo grupo é descrito em

determinado espaço de tempo, identificando como um acordo e responsabilidade coletiva do povo para manutenção das relações interpessoais.

Para compreender a questão da pluralidade cultural e a construção da identidade da população brasileira, torna-se conveniente incluir na estrutura do tópico o pensamento da estudiosa Beatriz Petronilha Gonçalves (2007), com a finalidade de analisar o momento que a organização social e política influenciou na cultura do Brasil:

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, valiosos para toda a humanidade (Gonçalves, 2007).

O Brasil não precisava da influência das classes dominantes, de outros países e da proclamação da república para construir a identidade do povo, já que antes de tal organização social e política ou da formação dos grupos sociais, existia a população indígena, africanas e uma diversidade de raças, gênero e etnia no território brasileiro que é importante destacar o grande número de imigrantes que residem atualmente no Brasil. Os imigrantes trazem consigo experiências, habilidades e perspectivas únicas que enriquecem a sociedade brasileira, por exemplo. Além disso, a inclusão e integração desses imigrantes são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. É essencial que essas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Um imigrante, ao sair do seu país de origem, traz consigo múltiplas referências como, por exemplo: condutas sociais, religiosas e, também, referências escolares. Esses referenciais escolares se estruturam com base em sua experiência singular ou coletiva com os demais indivíduos. Deste modo, o capítulo tem como finalidade descrever a adaptação dos alunos imigrantes ao sistema de ensino brasileiro, um processo complexo e multifacetado. Uma parte crucial desse processo é a matrícula do aluno imigrante, que muitas das vezes se torna um processo complexo e excludente.

No entanto, eles também enfrentam desafios únicos, como a barreira do idioma e a necessidade de se ajustar a uma nova cultura e sistema educacional, descritos ao longo desse texto. Os professores desempenham um papel crucial na facilitação dessa transição, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos.

O multiculturalismo na sala de aula é uma oportunidade para promover a inclusão e a diversidade. Ele permite que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam uma compreensão mais profunda de diferentes culturas e perspectivas. Isso pode levar a um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado, onde todos os alunos se sentem valorizados e incluídos.

[...] O multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais os princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença” (Gonçalves; Silva, 2003, p. 118).

A implementação efetiva do multiculturalismo requer uma abordagem consciente e intencional. Os professores devem ser treinados para entender e responder às necessidades únicas dos alunos imigrantes. Eles também devem ser encorajados a incorporar conteúdo e práticas que reflitam a diversidade cultural da sala de aula.

A experiência do imigrante na sala de aula é uma interseção complexa de culturas, experiências e sistemas educacionais. Através da (re)construção de práticas pedagógicas e da promoção do multiculturalismo, podemos criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor. Isso não apenas beneficia os alunos imigrantes, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, preparando-os para viver e trabalhar em um mundo cada vez mais globalizado.

Neste cenário, o educador assume o papel de mediador cultural, facilitando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção de pontes entre culturas distintas. Por meio de metodologias de ensino adaptativas e sensíveis ao contexto de cada estudante, é possível fomentar um ambiente onde o respeito mútuo e a curiosidade intelectual floresçam. Assim, a sala de aula se torna um microcosmo do mundo, refletindo e respeitando a riqueza da diversidade humana.

A promoção do multiculturalismo na educação é, portanto, um imperativo ético e pedagógico. Ela prepara os alunos para interagir com um espectro mais amplo de ideias e perspectivas, equipando-os com as habilidades necessárias para navegar e contribuir positivamente para uma sociedade global. Além disso, a experiência compartilhada na sala de aula enriquecida pela presença de imigrantes, fomenta a empatia e a colaboração, valores indispensáveis em um mundo interconectado.

1.1 PLURALISMO CULTURAL E SEUS ASPECTOS SOCIAIS

Em diversos segmentos no campo educacional o protagonismo da palavra cultura se apresenta. O substantivo cultura tem raiz na palavra de origem latina *colere*, que quer dizer cultivar, seu significado está ligado, portanto, a um processo de cultivo, de crescimento que precisa de cuidado e tempo para alcançar. Com o passar do tempo, o significado foi ampliado, somando-se a aspectos civilizatórios e a um conjunto de comportamentos sociais que os diferenciam de outros grupos em uma sociedade de múltiplas identidades culturais.

Para José Luiz dos Santos¹:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é "algo natural", não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (Santos, 2006, n. p.).

Assim, a cultura articula-se intrinsecamente à preservação de identidades coletivas, funcionando como um sistema dinâmico que singulariza grupos sociais ao mesmo tempo em que os diferencia no panorama societário. Para Morin (2000, p. 56), essa tessitura cultural composta por "saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos" não apenas se transmite intergeracionalmente, mas também se reconstrói nos indivíduos, atuando como manutenção das complexidades psicológicas e coletivas. São precisamente esses saberes, descritos por Morin, que, ao serem culturalmente reproduzidos e ideologicamente cultivados nas instituições educacionais, assumem papel central na arquitetura do conhecimento.

A cultura como identidade humana prevalece em aspectos específicos e abrangentes, como uma unidade celular que comporta várias partes na sua morfologia. "Assim, ao mesmo tempo em que separam grupos por suas características, o conteúdo de cada cultura engloba o significado da própria ideia de cultura, sendo, portanto, indissociáveis". (Morin, 2000, p. 57).

¹ Obra disponibilizada no site <https://z-lib.org/>, de domínio público. Link do livro: <https://pt.b-ok.lat/book/5525089/047b6b>. Acesso em 04 de agosto de 2022.

Embora as culturas possam ser distintas e separadas com base em suas características únicas, elas também são intrinsecamente ligadas pela própria ideia de “cultura”.

A educação, mesmo em suas manifestações aparentemente neutras, engendra uma dualidade estrutural: ao mesmo tempo que molda indivíduos aptos à cooperação, empatia e construção coletiva, opera como mecanismo de reprodução simbólica. Essa ambivalência revela-se na disseminação seletiva de saberes, na perpetuação de ideologias dominantes e na marginalização de culturas não hegemônicas, estratégias que consolidam hierarquias sociais. Tal paradoxo ecoa as contradições apontadas por Morin (2000, p. 59) ao descrever a cultura como instrumento de "controle da existência da sociedade", bem como a crítica de Souza à educação como arena de "luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra".

Nesse cenário, a defesa do pluralismo cultural proposta por Delors emerge como contraponto ético-pedagógico, posicionando a educação como vetor de desconstrução de preconceitos, violências simbólicas e processos excludentes. Não se trata meramente de transmissão de conhecimentos, mas de uma prática intencional que mobiliza valores como alteridade, equidade epistêmica e reconhecimento da diversidade como fundamento ontológico das sociedades complexas.

Contudo, para que a educação possa desempenhar esse papel de forma efetiva, é necessário haver um compromisso consciente e intencional com esses princípios. Isso quer dizer que os educadores devem ser capacitados para lidar com a diversidade cultural e para lutar contra preconceitos e estereótipos. A educação, em sua essência, é uma ferramenta poderosa para isso, por propor uma transformação social e pessoal.

Assim, para que atue eficazmente nesse papel, é imperativo que os princípios de inclusão e respeito à diversidade sejam incorporados de maneira profunda e significativa no processo educacional (André, 2012). Isso requer um compromisso ativo e contínuo por parte de todos os envolvidos no ambiente educativo, especialmente dos educadores, que estão na linha de frente desse processo transformador.

Ao valorizar o pluralismo cultural, a educação pode ajudar a criar uma sociedade mais inclusiva e justa. Na intersecção entre literatura contemporânea e educação, conforme delineada por McLaren (2013), a educação assume uma relevância inegável na formação de indivíduos dotados de consciência crítica e empatia. Isso, envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção de valores como respeito, tolerância e compreensão mútua do mundo ao seu redor.

A diversidade cultural é uma riqueza inestimável para uma sociedade. No entanto, para que essa riqueza seja plenamente valorizada, é necessário que o sistema educacional esteja

alinhado com esse objetivo. O currículo é um dos principais veículos através dos quais a educação pode promover a valorização da diversidade cultural, um currículo que incorpora e valoriza diversas culturas que pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças culturais.

Ao longo do desenvolvimento histórico, político e econômico das sociedades, a educação sofreu profundas transformações em seus modelos, currículos formais e práticas pedagógicas. Nesse processo, o sistema escolar consolidou-se como um espaço institucional dedicado ao ensino e à aprendizagem, cabendo ao docente a centralidade na transmissão sistemática de conhecimentos, enquanto à família atribuiu-se a incumbência de socializar os indivíduos segundo preceitos normativos, valores éticos e tradições culturais vigentes em cada contexto (Carvalho, 2002). Essa dicotomia funcional evidencia a concepção da educação como um empreendimento colaborativo, no qual escola e família assumem papéis distintos, porém sinérgicos: o primeiro, voltado à instrução formal e ao desenvolvimento cognitivo; o segundo, à formação moral e à integração sociocultural. Tais funções, longe de serem estáticas, são continuamente reconfiguradas em resposta às demandas políticas, às flutuações econômicas e, sobretudo, aos imperativos culturais de cada época.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alinhando-se à perspectiva de formação integral do indivíduo, dispõe em seu artigo 205 que a educação deve ser promovida visando garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Observa-se que o legislador constituinte, ao positivá-lo, buscou assegurar um direito de caráter integral, cujo escopo transcende a mera instrução formal, abarcando a formação multidimensional do ser humano plural em suas dimensões sociais, éticas e produtivas, processo que demanda a atuação coordenada de múltiplos agentes sociais.

Conforme evidencia a análise do texto constitucional, o direito à educação consolida-se como um direito social fundamental (artigo 6º, caput, CF/1988), universalmente assegurado (artigo 205, caput, CF/1988) e dotado de exigibilidade jurídica. Trata-se, portanto, de um direito público subjetivo, cuja titularidade é conferida a todo cidadão, reforçando seu papel como instrumento de emancipação individual e transformação coletiva.

De acordo com Piaget (1973, p. 37/40, *apud* Maliska, 2001, p. 156-157), educar envolve o aspecto intelectual, de desenvolvimento do raciocínio, bem como o aspecto moral, de construção de regras e relações sociais. Ultrapassa atividades de aprendizado da leitura e da lógica matemática para se compreender o verdadeiro desenvolvimento humano a partir de fatores externos à vida privada.

A educação deve, portanto, incorporar uma variedade de experiências de aprendizado que vão além do currículo tradicional. Isso pode incluir atividades que promovam a consciência social, a empatia, a criatividade e a resiliência, por exemplo. Ao fazer isso, a educação pode desempenhar um papel crucial na preparação dos alunos para se tornarem cidadãos globais bem-arredondados, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Nesse contexto, o processo de cultivo de cultura nos seus diversos conceitos converge para o que Bourdieu (1970) chama de violência simbólica:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu, 1970, p. 19).

Partindo do referencial teórico de Bourdieu, observa-se que, mesmo quando as reformas educacionais se propõem a instituir modelos democráticos e plurais, alinhados às transformações sociais, perpetuam-se estruturas de dominação simbólica. Nesse processo, grupos hegemônicos reafirmam seu poder ao determinar epistemologias válidas, hierarquizando saberes e estabelecendo parâmetros de produtividade que negam a própria essência democrática. Tal dinâmica reflete-se nas exigências do mundo moderno, que demanda, conforme (Delors, 2003, p. 94) "uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco".

Essa padronização, longe de ser neutra, opera como mecanismo de seleção social: qualifica aqueles cujos habitus correspondem aos critérios dominantes e desqualifica os desprovidos de tais atributos. A legitimação desses moldes ocorre mediante o capital cultural previamente assimilado pelos educandos, dimensão intrinsecamente vinculada ao meio familiar, aos grupos de pertencimento, à estratificação social, ao contexto regional e às particularidades nacionais. Assim, mesmo sob o discurso da equidade, o sistema educativo reproduz assimetrias, convertendo diferenças culturais em hierarquias institucionalizadas.

A adoção de projetos ideológicos de cunho supremacista, que visam padronizar indivíduos sob uma lógica monocultural de classe, constitui um ataque à essência da educação democrática. Tal processo não apenas silencia vozes dissidentes, mas também institucionaliza a exclusão epistêmica, reduzindo a pluralidade a mecanismos de subalternização. Nesse contexto, Bourdieu evidencia que a ação pedagógica escolar, longe de ser neutra, atua como

instrumento de reprodução da cultura dominante. Por meio da violência simbólica, essa dinâmica impõe códigos, valores e hierarquias que naturalizam a hegemonia de grupos detentores de capital cultural, marginalizando aqueles cujos repertórios simbólicos não se alinham aos padrões estabelecidos.

A consequência é a perpetuação de um arbítrio cultural, no qual a escola, em vez de atuar como espaço de emancipação, consolida assimetrias estruturantes. A suposta neutralidade dos critérios educacionais mascara um mecanismo de seleção social que categoriza sujeitos entre "legítimos" detentores do saber e "desprovidos" de reconhecimento, reforçando clivagens de classe, territorialidade e pertencimento. Dessa forma, a retórica democrática confronta-se com práticas institucionais que convertem diferenças culturais em déficits hierarquizantes, transformando a educação em arena de disputa pela legitimação de saberes e pela afirmação de dignidades cognitivas.

De acordo com este pensamento, a educação e os educandos acabam sendo reféns de grupos ou classes sociais providas de um poder sobre a massa, sendo, portanto, não um campo de acesso e possibilidade de crescimento, mas um campo que acentua cada vez mais a desigualdade e exclusão, mediante uma violência simbólica que não fere a carne, mas aos poucos castiga psicológica e socialmente, reprimindo culturas e identidades.

É neste aspecto que Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* discute a ideia de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) provindo, entre outros, das escolas.

[...] podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular):

- o AIE religioso (O sistema das diferentes Igrejas);
 - o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
 - o AIE familiar;
 - o AIE jurídico;
 - o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
 - o AIE sindical;
 - o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.);
 - o AIE, cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.)
- (Althusser, s.d, p. 43-44)².

Este pensamento carrega consigo a ideia de que estes aparelhos ideológicos, agentes os quais a grande massa populacional tem acesso, reprimem pela ideologia que pregam, pelo convencimento, persuasão e instrução, diferentemente do que ele chama de Aparelhos

² Obra disponibilizada no site <https://z-lib.org/>. Link da obra: <https://pt.b-ok.lat/book/5464364/cb5983>

Repressivos do Estado, (ARE) em que a força e a violência física é que punem os corpos, como o exército e a polícia, transformando-os no que Foucault (2014) chama de corpos dóceis: “é dócil todo corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p. 134). Essa docilidade é alcançada através de técnicas disciplinares que moldam não apenas as ações físicas, mas também as mentalidades dos indivíduos, tornando-os submissos e úteis ao sistema.

Foucault (2014) argumenta que instituições como escolas, prisões, exércitos e fábricas são projetadas para treinar os corpos para obedecer automaticamente às autoridades e executar tarefas de maneira eficiente, sem questionamento. Essa submissão é obtida por meio de uma série de práticas e rituais que estabelecem uma rotina, uma 'política das coerções', que opera no nível mais microscópico das interações sociais. Ao fazer isso, o poder disciplinar não apenas suprime a liberdade individual, mas também cria indivíduos que se encaixam perfeitamente nas engrenagens da máquina social, contribuindo para a sua manutenção e eficiência.

Estas duas formas, uma que oprime através da força e outra que reprime através da ideologia, têm em comum a manipulação de corpos de alunos, de cidadãos que sendo moldados por estes sistemas perdem sua identidade, sua cultura, sua essência, submetendo-se, sem saber, a identidades e culturas que não são suas.

São estas vivências que mostram aos muitos alunos migrantes que precisam se adaptar a novas culturas, de acordo com as demandas sociais que se deparam na atual condição de imigrantes ou refugiados. Conforme Althusser.

Eles não se confundem com o aparelho (regressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho do Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas) (Althusser, 1985, p. 69).

Neste contexto, encontram os aparelhos ideológicos que acolhem com várias formas de preconceitos e deformam suas identidades, visto que precisam adaptar-se ao meio social, falando uma língua que não a sua, praticando costumes que não os seus, conseqüentemente tornando obsoletos costumes da sua própria cultura para cultivar outros de grupos sociais de qual precisam fazer parte, desencadeando e determinando um fator de mudança de identidade própria.

Este quadro pode demonstrar o que Stuart Hall e Zygmunt Bauman falam sobre a noção de sujeito pós-moderno e modernidade líquida. Hall, (2006) em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, distingue três tipos de sujeitos, entre eles, o sujeito pós-moderno, em que explica que “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 2006, p. 12). A esse processo é que este autor classifica como sujeito pós-moderno, pois sua identidade é mutável de acordo com os sistemas culturais no qual estão inseridos. Sendo assim, os indivíduos imigrantes podem se distanciar da própria identidade originária, ao passo que hibridizam à medida que o quadro social se modifica.

Nesse mesmo campo semântico de mutabilidade da identidade do sujeito pós-moderno, podemos refletir nas palavras, mórfico, inconstante, instável, fluido, líquido, como processos passíveis de dissolução, o que nos encaminha para o que Bauman (2001) nos apresenta em seu livro *A modernidade líquida*. Este sociólogo nos apresenta a história da modernidade como processos que se desintegram, transformando estados sólidos, fixos, em processos que tendem a desfazer-se e transformar-se. Nestes moldes inclui-se a noção de identidade do ponto de vista em que passou, ao longo do tempo, de um estado de reconhecimento individual, único, sólido, portanto, para uma construção e transformação processual com base nas linhas de conduta de uma ordem ou grupo social, estado este que passa de estável a dinâmico.

Resumidamente, a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização [...] Uma vez rompidas as rígidas molduras dos estamentos, a tarefa de “autoidentificação” posta diante de homens e mulheres do princípio da era moderna se resumia ao desafio de viver “de acordo” (não ficar atrás dos outros), de conformar-se ativamente aos emergentes tipos sociais de classe e modelos de conduta, de imitar, seguir o padrão, “aculturar-se”, não sair da linha nem se desviar da norma (Bauman, 2001)³.

Neste cenário é que hoje são encontrados os aspectos culturais que o relatório de Delors desenvolveu quando destaca a não desvalorização da cultura geral, “unindo saberes” e no sentido de “plantar culturas diferentes para o avanço do conhecimento”, como já foi mencionado anteriormente. Assim, cabe então analisarmos até que ponto existe a união, a soma, ou se o que pode haver ou o que há, é a aculturação e o sepultamento de culturas e identidades

³ Obra disponibilizada no site <https://z-lib.org/>. Link da obra: <https://pt.b-ok.lat/book/5638114/dcaa62>

dos alunos (migrantes, principalmente) ao longo do processo educativo que emergem dos sistemas de ensino, mesmo que a estes e suas famílias, sejam garantidos perante a lei, os direitos básicos de exercer suas culturas (em todos as dimensões). Somente a partir desta análise a escola poderá ser julgada como um espaço que realmente protege os direitos do cidadão.

1.2 A CULTURA E A EDUCAÇÃO

Aprender a viver juntos é um dos quatro pilares em que se funda a educação no século XXI, segundo a UNESCO. Em se tratando dos imigrantes, aprender a conviver significa renascer novamente, reaprender a conviver com uma nova sociedade. Um imigrante, ao sair do seu país de origem, que representaria um “refúgio cultural” (Costa, 2015). Essa pessoa traz consigo um vasto estoque de condutas nos mais variados âmbitos da vida social, inclusive as condutas escolares, que vão ser estruturadas com base em sua experiência singular ou na experiência coletiva com os demais indivíduos.

A formação escolar da população originária de outras culturas, assume uma acentuada importância nos últimos anos, constituindo um desafio ao sistema público educacional e ao dinamismo das relações sociais e profissionais. Grupos de natureza multicultural, tais como minorias étnicas e indivíduos originários de outras culturas, ganham cada vez mais notória e assumem como prioridades as políticas educativas e na interação social (Kalekin-Fishman; Pitkanen; Verma, 2002). A crescente importância e visibilidade de grupos multiculturais, como minorias étnicas e indivíduos de diferentes origens culturais, na sociedade contemporânea. Esses grupos estão se tornando cada vez mais proeminentes e estão priorizando políticas educacionais e interações sociais. Isso sugere que esses grupos estão buscando maior representação e inclusão em vários aspectos da sociedade, incluindo a educação e a participação social.

A referência da educação popular em Paulo Freire é o exercício cultural, entende-se a cultura presos aos movimentos e relações sociais. Nessa ótica, a cultura não é apenas a erudita, mas também a popular. Para o autor, a cultura “[...] é tudo que o [ser humano] cria e reinventa”, mas também “[...] seria o que dá acepção nas relações entre as pessoas [...]” (Freire, 1989, p. 56/p.61). O professor, tem de promover um ensino entre as culturas, para que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos.

Novamente reiteramos que “a educação tem como missão tornar-se ambiente propício ao percurso de retomada de conhecimento ancestrais, morais, éticos e estéticos desses povos em nosso processo humanizador, propondo-se a aprender com esses” (Rodrigues, 2021, p.8). A

autora em diálogo com Freire (2005), nos traz a reflexão acerca da necessidade emergente de horizontalidade na relação entre professor-aluno, evidenciando o impacto da concepção bancária de educação em ambos os atores sociais do processo educativo, que constrói o primeiro como “máquina-sujeito do ensinar, a segunda, máquina-objeto do aprender” (p. 5).

1.3 RESPONSABILIDADES SOCIAL – POLÍTICAS PÚBLICAS MIGRATÓRIAS BRASILEIRAS

O modo de produção capitalista, as inúmeras expressões da questão social decorrem da relação direta entre capital e trabalho, o que tem ocasionado um grande impacto no contexto mundial, “O capitalista obtém seu lucro da exploração do trabalhador assalariado, e este por sua vez vive à mercê do capital, certo que é independente e livre” (Marx, 2001, p. 210). Principalmente em virtude da globalização, contribuindo para as desigualdades sociais e evidenciando os danos causados pelo capitalismo.

Os indivíduos, ao participarem da produção social — a base da existência coletiva —, encontram-se envolvidos em certos tipos de relações que, embora essenciais para sua sobrevivência e bem-estar, operam além do seu controle consciente e escolhas pessoais. Essas relações específicas são conhecidas como relações de produção e estão intrinsecamente ligadas ao estágio de evolução das capacidades produtivas da sociedade. Vale destacar que, a totalidade destas relações compõem a base material sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídico-política – correspondente a determinadas formas sociais de consciência (Marx, 1996). Nos termos de Marx (1996, p. 52):

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1996).

A divisão social do trabalho diz respeito à divisão do trabalho em diferentes ramos na sociedade, a qual pressupõe a existência de um produto como mercadoria e na troca de mercadorias (Marx *apud* Cunha, 2010, p. 218). Já a divisão do trabalho ou divisão capitalista do trabalho diz respeito à divisão do trabalho própria do processo de fabricação de um determinado produto. Assim, a divisão capitalista do trabalho é mais bem o produto do próprio modo de produção que se coloca a partir da divisão social do trabalho, da circulação de

mercadorias, etc. (Cunha, 2010, p. 220). Marx (*apud* Cunha, 2010, p. 119) esclarece tal distinção:

É possível ocorrer significativa divisão do trabalho neste sentido [social] sem que haja qualquer divisão do trabalho no outro sentido. Mas o segundo tipo não pode ocorrer sem o primeiro sob as condições da produção de mercadorias, embora possa ocorrer onde produtos não são produzidos como mercadorias, onde a produção não surge, em geral, tendo por base a troca de mercadorias. A primeira divisão do trabalho mostra-se no fato de que o produto de um específico ramo de trabalho confronta como uma mercadoria específica de produtores de todos os outros ramos de trabalho como mercadorias independentes e distintas. A segunda divisão do trabalho, em contraste, surge quando um valor de uso específico é produzido antes de ir ao mercado, e entra na circulação de mercadoria particular, independente. No primeiro caso, os diferentes tipos de trabalho complementam um ao outro por meio da troca de mercadorias. No segundo é a cooperação direta dos diferentes trabalhos, não mediada por meio da troca de mercadorias, com o objetivo de fabricar o mesmo valor de uso sob o comando do capital. Na primeira divisão do trabalho os produtores encontram-se com os proprietários de mercadorias independentes e como representantes de um ramo de trabalho específico. No segundo eles surgem mais como dependentes, pois somente por sua cooperação produzem uma mercadoria inteira, mercadoria em geral, e cada um apresenta não um trabalho particular, mas, antes, apenas as operações singulares convergentes que são combinadas formando um trabalho particular, enquanto o possuidor das mercadorias, o produtor das mercadorias inteiras, confronta os trabalhadores como capitalista (Cunha, 2010).

Adentrando a configuração social sob a égide do capital, o capitalista compra a força de trabalho para que esta, por meio de seu trabalho, produza coisas, produtos que satisfaçam as diversas necessidades existentes. Para sobreviver, o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, enquanto os meios de produção são propriedade privada da classe dominante – a burguesia. Logo, neste sistema a força de trabalho é uma mercadoria conforme as demais, em que há a possibilidade de ser vendida e comprada.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista há o surgimento do pauperismo que se relaciona com demais mazelas sociais que se materializam como fome, analfabetismo, precárias condições habitacionais, miséria absoluta, dentre outras expressões do conflito entre capital e trabalho que os trabalhadores experimentam cotidianamente. A relação antagônica entre capital e trabalho mencionada constitui a questão social. Nos termos de Netto (2001, p. 45).

A “questão social” está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho – a exploração. A exploração, todavia, apenas remete à determinação molecular da — questão social; na sua integralidade, longe de qualquer uni causalidade, ela implica a intercorrência

mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. Sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital, toda luta contra as suas manifestações sócio-políticas e humanas (precisamente o que se designa por — questão social) está condenada a enfrentar sintomas, consequências e efeitos (Netto, 2021).

Para além da pobreza existente em sociedades precedentes à capitalista, sob a égide do modo de produção capitalista, a pobreza se constitui de modo peculiar, uma vez que, é neste modo de produção que pela primeira vez há o crescimento da pobreza em razão direta à possibilidade, capacidade de produzir riquezas. Nos termos de Netto (2001, p. 42,43).

Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. [...] Numa palavra, a pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão (*Ibid*).

E ainda, conforme a compreensão de Marx (2001, p. 748), com a qual coadunamos,

Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e, conseqüentemente, a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista (Marx, 2001).

Assim sendo, a questão social, sob este viés analítico, não diz respeito a traços herdados pela sociabilidade do capital, mas, especificamente, à forma como se estrutura a sociedade oriunda do modo de produção capitalista (Netto, 2001). A questão social em suas expressões sociopolíticas e humanas é oriunda de uma escassez socialmente produzida. “Isto é, escassez decorrente da contradição entre as forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação)” (Netto, 2001, p. 46). Ao observar a panorâmica social brasileira, é notável a presença significativa da migração. Este fenômeno, impulsionado por uma variedade de fatores,

tem um impacto profundo na estrutura social e econômica do país. A migração pode ser vista como uma resposta à escassez, a qual é o resultado da contradição entre as forças produtivas, que estão cada vez mais socializadas, e as relações de produção, que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada de sua destinação.

Diante dessa panorâmica social brasileira, nos deparamos:

Com a migração venezuelana, a qual tem impactado ainda mais nas políticas públicas. De acordo com a Resolução 2/18 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), a situação é nitidamente grave (CIDH, 2018). Os venezuelanos vêm experimentando uma generalizada ausência de proteção do Estado e violação dos seus direitos fundamentais. Faltam alimentos, remédios e atendimento de saúde. A hiperinflação diminuiu drasticamente o poder de compra da população (Milesi; Coury; Rovey, 2018, p.61).

Para tentar driblar da crise que assolou o país, essa população vem ao Brasil em busca de uma melhor qualidade de vida, porém, com a demanda crescente da migração, o país vem demonstrando fragilidades em sua estrutura para dar a devida assistência aos imigrantes e os refugiados, os quais ficam, na maioria das vezes.

De acordo Brasil (2022) com o relatório “Refúgio em Números”, somente no ano de 2022, cerca de 29.107 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, provenientes de 117 países, sendo a maioria venezuelanos (78,5%), angolanos (6,7%) e haitianos (2,7%). Dentre as novas chegadas, observa-se um aumento de refugiados nacionais da Síria, de Cuba, e alguns países da África que solicitam a condição de refugiado, mas, principalmente, um aumento expressivo na chegada de nacionais da Venezuela, segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Em Manaus, a integração de imigrantes no sistema educacional enfrenta obstáculos concretos. Dados de 2023 da Secretaria Municipal de Educação indicam que mais de 2.300 estudantes imigrantes estão matriculados em escolas públicas, com predominância de crianças e adolescentes venezuelanos (68%). Um desafio recorrente é a validação de históricos escolares: cerca de 40% dos casos apresentam inconsistências devido à falta de reconhecimento oficial de documentos emitidos em contextos de crise humanitária ou à ausência de registros formais, situação comum entre refugiados que tiveram sua educação interrompida abruptamente. Além disso, a barreira linguística e a diferença curricular entre países dificultam a adequação ao sistema brasileiro, exigindo ações coordenadas entre gestores educacionais e órgãos de assistência social para garantir a equidade no acesso.

O país possui responsabilidade com os estrangeiros em sua jurisdição, não podendo simplesmente fechar os olhos à situação de vulnerabilidade que muitos deles se encontram. A

Lei n.º 13.445/2017 foi elaborada pelos representantes do governo brasileiro juntamente com integrantes do ACNUR⁴, garantindo que a mesma contivesse o que havia de mais avançado à época no tocante à matéria de proteção aos refugiados.

A lei em questão garante aos refugiados direitos e deveres diferenciados daqueles conferidos e exigidos dos estrangeiros ao entrar no Brasil; do pedido de refúgio; das proibições ao rechaço, à deportação e a questão da extradição dos refugiados. Nos termos da lei, é reconhecido como refugiado todo aquele:

Artigo 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. § 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

1.1.1. (VETADO);

1.1.2. imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

1.1.3. emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

1.1.4. residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

1.1.5. visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

1.1.6. apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto n.º 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

É interessante perceber-se que a política migratória brasileira caminhou bem ao consagrar os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; não criminalização da imigração; não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional. Avançou também nos aspectos relativos à promoção de entrada regular e de regularização documental; acolhida humanitária; igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares etc.

A nova legislação migratória precisava observar ao menos cinco propostas:

1. A garantia dos direitos humanos das pessoas migrantes, sem discriminação de nenhum tipo e independente da situação migratória;

⁴ Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados é uma agência da ONU que atua para assegurar e proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio em todo o mundo.

2. O estabelecimento de procedimentos de regularização migratória rápidos, efetivos e acessíveis como uma obrigação do Estado e um direito do migrante;
3. A não criminalização das migrações, incluindo o princípio de não detenção do migrante por razões vinculadas à sua situação migratória;
4. O controle judicial e o acesso dos migrantes a recursos efetivos sobre todas as decisões do poder público que possam gerar vulneração de seus direitos;
5. A criação de uma instituição nacional autônoma, com um corpo profissional permanente e especializado e mecanismos de supervisão e controle social, responsável pela aplicação da lei.

Quanto aos direitos sociais, tratou da inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. A questão dos direitos sociais dos migrantes é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As políticas públicas voltadas para a inclusão social e produtiva dos migrantes não apenas facilitam a sua integração como também enriquecem o tecido social com a diversidade de culturas e experiências que trazem consigo. O acesso igualitário aos serviços e benefícios sociais é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem, assegurando assim a dignidade e o respeito à condição humana. A educação, a assistência jurídica, o trabalho digno, a moradia adequada, os serviços bancários e a seguridade social são pilares que sustentam a vida em sociedade e devem estar acessíveis a todos para poderem viver com autonomia e segurança. Portanto, é dever do Estado e da sociedade civil trabalhar conjuntamente para remover as barreiras que impedem a plena realização desses direitos pelos migrantes, promovendo uma integração que seja verdadeiramente inclusiva e produtiva.

No mundo em que o homem branco europeu colonizou, imperou e subjugou por longos anos, arrancar a ideia de dominação de povos é um dos problemas enfrentados por grupos minoritários. O processo de dominação ideológica presente ainda em nossa sociedade mostra o quanto a população é controlada e manipulada pela classe dominante até mesmo dentro na educação escolar, gerando uma sequência em cadeia de fatores que contrariam o sentido de uma educação democrática. Dessa forma, é importante que pensemos como lidar com este contexto multicultural que está dado. Práticas interculturais de valorização da diversidade e da alteridade humana são fundamentais para que escolas, famílias e estudantes possam trabalhar conjuntamente e de forma acolhedora. A interculturalidade crítica, segundo Candau (2016, p. 808) tem como principais características:

Promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (Candau, 2016).

Encontramos a intenção de quebrar com o pensamento antidemocrático cultural quando se trata da educação multicultural, porém, a teoria e a prática apresentam uma longa distância no campo educacional. Ainda que o ensino passe por diversas reformulações que encaminhem para a formação de cidadãos críticos e participativos, as necessidades do mercado ainda se mostram como prioridade, movendo suas engrenagens para dentro das escolas para produzir trabalhadores, deixando de lado uma educação que conceba e abrace diversas culturas e em prol da educação multicultural que sobreviva a uma sociedade múltipla e em constante metamorfose.

O quadro educacional que se apresenta diante das críticas dos estudiosos é que a escola não cria cidadãos críticos, mas operários, produz mercadorias que satisfaçam as necessidades de um mercado que consome identidades, desfavorece a individualidade e autonomia para a construção sempre do trabalho coletivo, porém, destinado aos interesses de um determinado grupo social. Nesse sistema, ao aluno imigrante não é dada educação igualitária aos alunos nativos, uma vez que o currículo escolar não o favorece, não o insere e o aluno estrangeiro não se vê representado.

Assim, o espaço escolar aos poucos vai voltando aos antigos moldes tecnicistas, que pedem cada vez mais currículos voltados para uma visão monocultural e tradicionalista. Dessa forma, torna-se cada vez mais excludente, segregacionista que constroem hierarquias e desigualdade social, deixando à margem da sociedade, entre tantos outros, o povo imigrante, que sonha com oportunidades que não tiveram em suas terras natais. O papel do ensino escolar bem como o da escola, como agente de transformação social deve, então ser revisto para que, assim, todos os entes se beneficiem de um projeto educativo que ultrapasse o mercado

empresarial e que realmente se pratique a educação como um direito social que todos eles sejam realmente assegurados.

***II - UM CAMINHO A SER PERCORRIDO COM A
INCLUSÃO DE IMIGRANTES NO SISTEMA DE
ENSINO MUNICIPAL***

2. CONTEXTUALIZANDO

Não apenas as barreiras geográficas, mas muitas vezes, os desafios para imigrantes em um novo lugar se estendem muito além disso. A integração social e o acesso a direitos básicos tornam-se questões centrais, mostrando não apenas as necessidades desses indivíduos específicos, mas também os valores e a disposição das comunidades que os acolhem. Nesse sentido, o processo educacional tem um papel muito importante: não apenas como uma forma de obter conhecimento, mas, principalmente, como um lugar essencial para o intercâmbio cultural e para construir relacionamentos mais profundos. De acordo com Elias (2006), ao entrar no sistema educacional, os imigrantes não apenas aprendem novas competências, mas também adquirem uma capacidade maior de coexistir com a diversidade. Um processo que, por sua vez, vem fortalecer os laços com a sociedade local, tornando a adaptação mais fácil e fomentando um sentimento de pertencimento.

A integração educacional não é tanto uma oportunidade individual para imigrantes, mas um indicador de até que ponto uma sociedade usa todos os seus meios para lutar pela inclusão e equidade. Em várias localidades do Brasil, a educação pública municipal acaba sendo um veículo por meio do qual os imigrantes — e seus filhos — adquirem os meios para superar barreiras linguísticas, culturais e sociais. O processo é especialmente importante para aprender português, que muitas pessoas veem como a chave mestra para a integração social e econômica.

Observamos que a participação dos educandos haitianos nas atividades da sala de aula depende de seu domínio da língua portuguesa, ou melhor, somente os educandos haitianos que dominam melhor o português consegue interagir de fato com os educadores e educandos brasileiros. Além disso, os educandos haitianos raramente se comunicam entre si na sala de aula em português. Eles usam o crioulo para esclarecer as atividades da classe, ajudando aqueles que têm dificuldades para entender o português ou para discutir os aspectos sócio-políticos e econômicos do Brasil e do Haiti (Antoine, 2022, p. 176).

Antoine (2020) constatou que os imigrantes identificam frequentemente o domínio da língua portuguesa como o elemento central para garantir direitos básicos e reconstruir suas vidas no Brasil. Esse aspecto não se limita à simples comunicação cotidiana, mas também revela as barreiras que muitos enfrentam ao tentar compreender e se integrar à cultura brasileira, bem como ao acessar informações essenciais para sua adaptação. A dificuldade de aprender o idioma e, conseqüentemente, de se familiarizar com os valores, tradições e práticas locais, muitas vezes acentua o sentimento de isolamento, evidenciando a importância de políticas públicas e iniciativas que promovam a inclusão linguística e cultural desses grupos. Em Manaus,

iniciativas como o projeto da Escola Municipal Professor Waldir Garcia, que oferece aulas de português para haitianos, demonstram o potencial de ações localizadas para mitigar essas dificuldades.

Garantir a inclusão dos imigrantes no sistema educacional vai além do cumprimento de obrigações legais; é uma expressão concreta de valores como solidariedade, respeito à diversidade e busca por equidade. A educação não é apenas um direito fundamental; é também uma ponte que conecta sonhos ao futuro, por exemplo. Para os imigrantes, essa ponte representa um recomeço, uma oportunidade de reconstruir suas vidas em novos territórios. Bartlett e Bajaj (2023) argumentam que a inclusão educacional humanizada beneficia tanto os imigrantes quanto as comunidades receptoras, promovendo uma convivência enriquecedora em sociedades multiculturais.

A Constituição Federal de 1988, suporte teórico dos direitos sociais fundamentais, diz que a educação é um dos direitos sociais fundamentais, como saúde, moradia e trabalho. Não apenas é reconhecido como um direito formal, mas esclarece que por esse meio, o bem-estar coletivo pode ser alcançado e a dignidade assegurada para todos, nativos ou não. A importância de oportunidades educacionais inclusivas e acessíveis é destacada por esse corpus legislativo que sustenta os valores de igualdade e justiça social.

Um marco significativo foi a promulgação da Lei n.º 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, que consolidou direitos e deveres dos imigrantes no Brasil. Essa legislação promove uma abordagem humanizada e inclusiva, reconhecendo os imigrantes como sujeitos de direitos e reforçando o papel do Estado na garantia de sua dignidade. Em 2017, essa lei antecipou avanços como a aceleração de processos de nacionalização, fortalecendo a proteção social para aqueles que chegam ao país.

A educação municipal exerce uma função crucial e transformadora nesse processo, sendo responsável por estabelecer as bases sólidas da formação educacional, especialmente nos primeiros anos de vida. Durante a infância e a pré-adolescência, as experiências educacionais vivenciadas nesse contexto têm um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, moldando suas perspectivas de mundo e seus potenciais futuros. Rodrigues (2024) destaca que:

Vale à pena, ressaltar que os professores estão se sentindo pressionados e cobrados com tantos alunos venezuelanos dentro de uma sala de aula, pois há turma que há somente estudantes venezuelanos. Eles sentem angústia, medo de não ser capaz de ensinar estes alunos, claro que tem suas vantagens, porque toda criança tem a facilidade em aprender, independentemente de sua origem ou idioma (Rodrigues, 2024, p. 118).

A infância é uma fase crucial da vida, caracterizada por uma notável capacidade de adaptação. Essa flexibilidade permite que as crianças, inclusive as imigrantes, absorvam rapidamente os elementos da cultura local e as práticas educacionais, mesmo quando enfrentam desafios significativos. Tomemos como exemplo os imigrantes venezuelanos em Roraima, um contexto especialmente revelador. A escola, assim, vai além de um simples local de ensino, tornando-se um ponto de apoio emocional e social, essencial para a construção de novas identidades e para o desenvolvimento pleno das crianças em um novo contexto cultural.

A sala de aula, portanto, torna-se o ponto de partida para que jovens imigrantes construam uma identidade que os conecta tanto ao país de acolhida quanto às suas origens. É nesse espaço que se formam os primeiros laços de pertencimento e solidariedade. Assim, a educação reafirma sua função de construir futuros, oferecendo aos imigrantes não apenas acesso ao conhecimento, mas também à dignidade e à esperança.

1.4 ETAPAS PARA UMA INTEGRAÇÃO

O desafio de abandonar o espaço onde se construiu toda uma vida, com laços afetivos e históricos compartilhados entre familiares, é, por natureza, um processo profundamente complexo. Do ponto de vista emocional, envolve desapego, perdas e a incerteza de reconstruir uma identidade em outro lugar. No plano racional, soma-se a dificuldade de adaptação às normas, culturas e sistemas de um novo ambiente. Esses desafios, longe de se dissiparem ao chegar ao destino, são frequentemente amplificados.

Santos e Alves (2022) capturam essas dinâmicas ao relatar casos na Europa em que migrantes em situação irregular são explorados como mão de obra barata, enquanto seus direitos são frequentemente ignorados. Essas pessoas, sob o peso de ameaças que incluem a negação de cidadania ou do status de refúgio, veem-se silenciadas, incapazes de contestar abusos ou reivindicar direitos básicos. Trata-se de um ciclo opressor, que perpetua desigualdades e inviabiliza a plena integração dessas populações nos países de destino.

As perspectivas de integração social e econômica de migrantes, defendidas em medidas macropolíticas a exemplo da Abordagem Global para as Migrações da União Europeia, enfrentam um ditame paradoxal pelas práticas de fronteira que produzem a espera nas relações burocráticas do Estado. (...) A máxima de Orwell (2020, p. 56): “Todos são iguais, mas uns são mais iguais do que outros”, deve ser desconstruída para ser consensual com a perspectiva dos direitos humanos (Santos; Alves, 2022, p. 127).

Em outras palavras, embora existam legislações nacionais e internacionais que assegurem direitos aos migrantes, o processo de obtenção de cidadania ou regularização muitas vezes se mostra excessivamente burocrático e penoso. Essa espera prolongada, que pode se estender por meses ou até anos, coloca essas pessoas em um estado de vulnerabilidade extrema, forçando-as a caminhar sobre um terreno instável, onde cada decisão exige cautela redobrada. Enquanto isso, a promessa de acesso pleno a direitos sociais permanece como um horizonte distante, perpetuando a incerteza e o sofrimento daqueles que buscam um recomeço digno.

Outro ponto relevante a ser discutido é o mercado de trabalho no Brasil, que apresenta barreiras significativas para acolher imigrantes de forma equitativa.

Em uma pesquisa com dados sobre imigrantes e emprego no país, Medeiros *et al.* (2019) chegaram a uma conclusão que reflete a lógica da xenofobia e de outros preconceitos:

Com base na análise descritiva e preliminar dos dados obtidos a partir do Obmigra (Sincre e Rais) constata-se que os argentinos parecem estar melhor colocados entre os imigrantes latino-americanos no mercado de trabalho brasileiro. Na contramão, temos o Haiti na pior colocação; além da aparição oficial recente – ou seja, observada desde 2011 - distribuída pelo Brasil, o que configura um tempo de acomodação reduzido em relação aos demais imigrantes, outras características, como a própria nacionalidade em si, contribuem, e muito, para a falta de expressividade que essa população possui nos setores de trabalho (Medeiros *et al.*, 2019, p. 106).

Conforme observado por Medeiros *et al.* (2019) na pesquisa, categorias como nacionalidade, gênero, raça, idade e outros marcadores sociais desempenham um papel crucial na determinação das possibilidades de inserção desses indivíduos no mercado brasileiro. A pesquisa revelou uma hierarquia implícita: imigrantes de origem argentina são frequentemente priorizados nas vagas disponíveis, enquanto haitianos enfrentam as maiores dificuldades para conquistar um emprego.

Essa disparidade evidencia como preconceitos estruturais e estereótipos podem influenciar o acesso ao trabalho, relegando grupos específicos a condições de maior vulnerabilidade. Além disso, fatores como o domínio da língua portuguesa, o reconhecimento de qualificações profissionais obtidas em outros países, a documentação migratória e a rede de apoio local, já mencionados, são aspectos que frequentemente agravam o desemprego entre imigrantes de determinadas nacionalidades como já previsto.

Os dados apresentados destacam a urgência de execução das políticas públicas mais inclusivas e a sensibilização da sociedade para enfrentar tais desigualdades. Afinal, a integração de imigrantes ao mercado de trabalho não beneficia apenas esses indivíduos, mas também

promove diversidade, inovação e crescimento econômico para o país todo. Uma concepção que o atual mercado de trabalho não parece conseguir enxergar ainda, infelizmente.

1.5 DESAFIOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO

O desafio de aprender uma nova língua e se adaptar a uma nova cultura é, para muitos adultos, uma tarefa imensa e repleta de obstáculos. Inicialmente, essas questões podem ser postas em segundo plano diante da prioridade de sobreviver e se estabelecer em um novo país. A adaptação ao novo contexto pode exigir mais esforço em aspectos como encontrar trabalho, garantir moradia e atender às necessidades imediatas do dia a dia. No entanto, à medida que o imigrante começa a se estabilizar, o aprendizado da língua e da cultura locais se torna cada vez mais essencial para a sua plena integração e participação ativa na sociedade.

A educação, nesse cenário, desempenha um papel central. Ela não só oferece ferramentas linguísticas que viabilizam a comunicação cotidiana, como também abre portas para a construção de laços sociais e profissionais com os nativos. No Brasil, a língua portuguesa, além de ser fundamental para o dia a dia, é a chave para a inclusão social. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como um meio vital para os imigrantes adultos, oferecendo uma via de acesso à educação, muitas vezes dificultada pelas circunstâncias que envolvem a imigração.

Serafim, Cabral e Meletti (2021) destacam que, entre os imigrantes venezuelanos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a grande maioria encontra-se inserida no Ensino Fundamental, etapa educacional que é de responsabilidade dos municípios.

O elevado número de matrículas nas séries iniciais (50.7%) do Ens. Fundamental da EJA indica que ainda existe uma parcela dos imigrantes que demanda processos básicos de alfabetização e escolarização. Apesar dos dados encontrados por Simões (2017), de que a maioria dos imigrantes possui Ens. Médio completo, ainda encontramos pessoas matriculadas nas séries finais do Ens. Fundamental (27.2%) e no Ens. Médio (21.5%) (Serafim; Cabral; Meletti, 2021, p. 12).

Esse dado revela um panorama relevante sobre a inserção desses imigrantes no sistema educacional brasileiro, evidenciando a sobrecarga das redes municipais, que, além de atenderem a demanda da população local, precisam se adaptar às necessidades específicas dos migrantes. Ao se depararem com um número crescente de alunos provenientes de diferentes contextos

culturais e linguísticos, os municípios enfrentam desafios tanto na organização do currículo quanto no suporte psicossocial necessário para garantir a integração desses estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na inclusão de imigrantes, indo além da simples alfabetização ou do ensino da língua portuguesa. Esse modelo educacional visa capacitar os imigrantes, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para ingressar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que promove sua autonomia e integração na sociedade. Através da EJA, busca-se garantir que esses indivíduos desenvolvam habilidades essenciais para estabelecer uma vida mais digna e autossustentável no Brasil. Com esse apoio, os imigrantes não apenas aprendem a se comunicar de forma eficaz, mas também adquirem competências que os tornam participantes ativos na economia e na cultura do país, contribuindo para sua inclusão social e para o fortalecimento do tecido social brasileiro.

Contudo, é crucial reconhecer que esse cenário positivo e facilitador não é uma realidade universal no Brasil. Embora a educação seja uma ferramenta fundamental para a integração dos imigrantes, a receptividade das comunidades e das instituições nem sempre é acolhedora. A xenofobia, infelizmente, ainda se manifesta de maneira recorrente em muitos locais, seja por meio de atitudes discriminatórias, seja por meio de uma exclusão social que dificulta o processo de adaptação e cria barreiras significativas para o pleno exercício dos direitos dos imigrantes. Como afirmam Oliveira e Casali (2024), essa discriminação é um obstáculo direto ao acesso a direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, um pilar dos Direitos Humanos que deve ser garantido a todos, independentemente da origem.

Contrariamente à recepção, geralmente calorosa, aos imigrantes europeus, o imigrante aqui considerado negro experienciará, de um lado, a associação negativa que se faz a seu país ou continente de origem e, de outro lado, seu posicionamento arbitrário no sistema nacional de classificação racial – esse processo de distribuição desigual do acolhimento, conceituada como “xenofobia racializada” (Faustino & Oliveira, 2021). Observou-se na pesquisa de base deste artigo (Oliveira, 2019) que essa xenofobia racializada, que também se mostra em escolas públicas, é uma grave ameaça aos direitos humanos e ao direito universal à educação (Oliveira; Casali, 2024, p. 12).

A resistência cultural e os estigmas sociais podem, em algumas regiões, afetar diretamente a experiência dos imigrantes, principalmente daqueles que chegam em situações mais vulneráveis. A xenofobia pode não só dificultar o acesso ao mercado de trabalho, mas também criar um ambiente escolar hostil, que prejudica o desenvolvimento educacional e social dos imigrantes. Esse cenário evidencia que a luta pela inclusão não depende apenas das políticas

públicas e do sistema educacional, mas também de um esforço coletivo para construir uma cultura de respeito e solidariedade em todas as esferas da sociedade (Bartlett; Bajaj, 2023).

Superar essas barreiras exige esforços contínuos e colaborativos, incluindo a formação de professores para lidar com a diversidade cultural, a promoção de uma educação que valorize as diferenças e o fortalecimento de uma mentalidade inclusiva nas comunidades. Oliveira e Casali (2024) destacam que a xenofobia é prejudicial tanto para os imigrantes quanto para aqueles que já vivem no país, pois impede a convivência harmônica e impede que todos usufruam plenamente dos direitos e oportunidades oferecidos pela sociedade.

Portanto, apesar das legislações que garantem a inclusão de imigrantes na educação, o cotidiano muitas vezes revela uma realidade mais complexa e desafiadora, especialmente para refugiados e migrantes em situação irregular. Surge, assim, a necessidade urgente de discutir questões como interculturalidade e multiculturalismo, não apenas no currículo, mas também na vida cotidiana, nas práticas educacionais e nas interações diárias. Algumas regiões do Brasil já estão buscando formas de promover a inclusão, como demonstram as pesquisas citadas, mas ainda há disparidades significativas. A imigração é um fenômeno global, e sua presença no Brasil tende a crescer, o que torna ainda mais urgente o fortalecimento da receptividade e do acolhimento em todas as regiões do país.

1.6 O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ACESSO

No Brasil, a inclusão educacional de imigrantes tem ganhado destaque em debates e ações, refletindo um compromisso crescente com os princípios de igualdade e diversidade. Relatórios e eventos de caráter nacional têm ressaltado tanto os desafios quanto às conquistas nesse campo, evidenciando a importância de políticas públicas consistentes e bem estruturadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em especial, desempenha um papel crucial ao fornecer a base legal para iniciativas que promovem o acesso à educação para imigrantes, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Essa perspectiva amplia a educação para além de um direito universal, transformando-a em uma ferramenta essencial de integração social e de construção de cidadania.

Defendi e Silva (2023) apresentam exemplos concretos de como a legislação brasileira tem sido aplicada de maneira criativa e adaptativa em diferentes contextos locais.

Em 2023, por exemplo, Belém/PA, Mauá/SP e Carazinho/RS já instituíram políticas locais aos imigrantes, enquanto Maceió/AL, Sorocaba/SP e Porto

Alegre/RS possuem PLs em fase de tramitação. Trata-se de um movimento ainda incipiente, que gradualmente tem se espalhado pelos municípios brasileiros que possuem imigrantes em seu território (Defendi; Silva, 2024, p. 13).

Essas iniciativas refletem a complexidade e a riqueza do processo de inclusão educacional nos municípios. Elas também destacam a necessidade de um esforço contínuo para superar desafios estruturais, como a ampliação desses projetos de lei para outros municípios e estados. Embora a escassez de recursos seja um fator limitante para a expansão da educação no país, somada à incerteza quanto ao número de imigrantes que devem ser recebidos nos próximos anos, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Essas questões expõem a necessidade de ações no nível micro, a fim de construir uma base sólida que, eventualmente, alcance as diretrizes e legislações nacionais.

Além disso, têm ganhado destaque as iniciativas que se desenrolam no âmbito dos caminhos não formais de aprendizagem e apoio, essenciais para atender às necessidades dos imigrantes. Essas iniciativas, muitas vezes promovidas por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e movimentos sociais, têm se mostrado fundamentais para a integração e o bem-estar das pessoas que chegam ao Brasil em busca de uma nova oportunidade de vida. Um exemplo emblemático dessa atuação é a Missão Paz, uma instituição criada em São Paulo em 1940 (Parise; Paiva, 2022).

Missão Paz é uma instituição filantrópica que tem apoiado e acolhe migrantes e refugiados que chegam a São Paulo, Brasil, desde 1940. A instituição pertence aos Missionários de São Carlos (Scalabrinianos) e é membro da Rede Internacional de Migração Scalabriniana, que atua em 32 países diferentes. O principal objetivo da instituição é acolher os imigrantes compreendendo suas histórias, respeitando suas identidades e promovendo sua integração em seu novo contexto social. A Missão Paz luta pelos direitos humanos de indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade (devido aos seus processos de mobilidade), independentemente do seu gênero, crença, classe, etnia e origem nacional (Parise; Paiva, 2022, p. 1, tradução nossa).

Ao longo de várias décadas, a Missão Paz tem sido um ponto de apoio crucial para os imigrantes, oferecendo não apenas auxílio material e logístico, mas também algo igualmente essencial: um espaço de acolhimento que proporciona um verdadeiro senso de pertencimento. Em tempos de fragilidade e incerteza, quando muitas dessas pessoas se veem longe de suas terras natais e enfrentam desafios imensos, iniciativas como essas desempenham um papel insubstituível, ajudando a reconstruir não apenas vidas, mas também a esperança e a dignidade.

Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), desempenham um papel de apoio e promoção da inclusão social. Um exemplo claro disso é o Centro Popular de Pesquisa (CPP), uma iniciativa do MTST que se destaca pela maneira como abraça a diversidade e busca a participação ativa de migrantes de diversas nacionalidades, como Haiti, Venezuela e Cuba (Rafael, 2024). Esses imigrantes, que muitas vezes se encontram em situações de vulnerabilidade, fazem parte das ocupações organizadas pelo movimento, um espaço de resistência e solidariedade. O CPP não se limita a oferecer acolhimento; ele também proporciona aos imigrantes uma rede de apoio que os ajuda na adaptação ao novo território, um processo desafiador, mas fundamental. Além disso, o centro contribui ativamente no auxílio aos migrantes nos processos burocráticos, muitas vezes complexos, essenciais para sua plena integração em uma sociedade nova e desconhecida. Ao promover esse tipo de apoio, o MTST não só facilita a adaptação, mas também fortalece os laços de solidariedade e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Essas articulações se moviam por uma concepção de um **internacionalismo dos povos**, pensado e construído a partir dos territórios e já tinham rendido importantes aprendizados, como a aproximação com a experiências dos *comedores e merenderos* na Argentina, que foi o germe para a construção da **Cozinha Comunitária** de São Gonçalo – RJ, que mais tarde daria origem às Cozinhas Solidárias. Cozinhas como a de Roraima, que em seu funcionamento acolhe, em sua maioria, **imigrantes venezuelanas(os)**, mas experiência que também foi levada para a África do Sul, a partir de diálogos construídos entre organizações (Rafael, 2024).

A implementação de políticas públicas mais robustas, a formação adequada de professores e a valorização da diversidade cultural são elementos cruciais para superar os desafios persistentes. Em Manaus, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem desenvolvido programas de capacitação docente voltados para o ensino em contextos multiculturais, incluindo módulos sobre metodologias de ensino de português como segunda língua e práticas antidiscriminatórias. Embora essas ações representem avanços, a ausência de um plano municipal específico para imigrantes limita a abrangência das iniciativas, evidenciando a necessidade de maior articulação entre as diretrizes nacionais e as realidades locais. Essas ações não se limitam à assistência imediata; elas representam pontos de apoio emocional, social e prático que ajudam os migrantes a enfrentar os desafios iniciais.

1.7 CASOS NO COTIDIANO BRASILEIRO

O município de São Paulo é amplamente reconhecido como a maior metrópole do Brasil, sendo um polo de atração para milhares de brasileiros e estrangeiros que buscam melhores oportunidades de trabalho e uma vida mais digna. Sua vasta oferta de empregos, combinada com a diversidade cultural e econômica, faz da cidade um destino estratégico para aqueles que almejam melhorar suas condições de vida. A dinâmica dessa grande cidade é um reflexo de sua capacidade de atrair e integrar diferentes grupos, criando um espaço vibrante, repleto de possibilidades.

Apesar de sua população massiva, São Paulo tem se destacado pelos avanços na implementação de políticas públicas voltadas à integração de imigrantes. Essas iniciativas, que incluem a criação de conselhos, programas de assistência social e ações que assegurem o acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho, são passos importantes rumo à construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. Tais medidas visam não apenas atender às necessidades imediatas dessa população, mas também garantir uma participação plena e equitativa no tecido social da cidade.

Como afirmam Lima e Castro (2024), os esforços contínuos para promover a inclusão têm gerado resultados concretos e visíveis, refletindo uma evolução positiva no cenário educacional e social.

Importante ressaltar que, em razão de seu caráter universal, o direito à educação é reconhecido às crianças imigrantes independentemente de possuírem documentos ou de estarem em situação migratória regular, conforme estabelece a Resolução n. 10-SE 10/9516 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que assegurou o direito à matrícula a todos os estudantes migrantes nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio paulistas (Lima; Castro, 2024, p. 4).

A verdadeira transformação, no entanto, dependerá da participação ativa da sociedade. Para que as políticas públicas se tornem plenamente efetivas, é fundamental haver uma colaboração contínua entre o poder público, a sociedade civil e as próprias comunidades de imigrantes. Essa interação é crucial para que São Paulo se torne um modelo de integração e respeito à diversidade cultural.

Em relação à inclusão de imigrantes no ensino superior brasileiro, o cenário é de progressos ainda limitados. Apesar de algumas universidades adotarem práticas inovadoras, a integração plena desses indivíduos ao sistema acadêmico ainda é um desafio. A pesquisa de Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) aponta que, embora algumas instituições tenham dado

passos importantes, a jornada rumo a uma inclusão efetiva e abrangente continua sendo um processo complexo e prolongado.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo, observa-se a valorização das trocas culturais com o país de origem dos estudantes e sua inserção em projetos acadêmicos que extrapolam as fronteiras da sala de aula. Essa abordagem tem contribuído significativamente para a construção de um sentimento de pertencimento e de bem-estar entre os imigrantes, como relatado pelos próprios estudantes. No entanto, como em outras universidades, ainda persistem situações de preconceito e xenofobia, realidades duras que fazem parte da experiência de muitos imigrantes no Brasil, evidenciando a necessidade urgente de enfrentar essas questões de maneira mais contundente e sistemática.

Por outro lado, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que é considerada uma das pioneiras na inclusão de imigrantes no ensino superior, destaca-se um acolhimento mais estruturado e consolidado. Esse avanço é, na maioria, fruto de campanhas educativas que visam combater o preconceito e a xenofobia, criando um ambiente mais receptivo e solidário dentro da universidade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a inclusão ainda é incipiente, com iniciativas restritas a grupos de pesquisa e aulas de língua portuguesa. Embora essas ações sejam importantes, ainda não existe uma estrutura de apoio mais abrangente que leve em conta as diversas necessidades acadêmicas e sociais dos estudantes imigrantes.

Essas experiências, embora variem em termos de sucesso, revelam um panorama que mescla esforços promissores com lacunas significativas. A inclusão de imigrantes no ensino superior brasileiro demanda não apenas políticas institucionais mais robustas, mas também um esforço contínuo para sensibilizar toda a comunidade acadêmica a fim de criar espaços mais acolhedores, equitativos e livres de discriminação. Trata-se de um processo complexo, mas fundamental, para consolidar um ambiente verdadeiramente inclusivo e diverso nas universidades brasileiras.

São Paulo, por sua vez, tem demonstrado um compromisso crescente com a inclusão e a diversidade. As iniciativas implementadas nas últimas décadas, embora ainda necessitem de aprimoramento, representam um avanço substancial na construção de uma cidade mais acolhedora. Entretanto, ao observar o cenário do ensino superior, percebe-se que os desafios persistem. A falta de políticas institucionais mais estruturadas e a persistência de preconceitos são obstáculos que ainda precisam ser enfrentados de maneira mais contundente. Para garantir a inclusão efetiva dos imigrantes no ensino superior, é fundamental que se promovam ações

que transcendem medidas pontuais, exigindo um esforço conjunto de universidades, governo e sociedade civil para a construção de ambientes mais inclusivos e equitativos.

A inclusão de imigrantes no Brasil revela avanços importantes, mas também expõe desafios significativos que vão além do simples acesso às instituições de ensino. Em Manaus, iniciativas como o projeto da Escola Municipal Professor Waldir Garcia demonstram práticas inovadoras ao oferecer aulas de língua haitiana para professores, promovendo uma via de mão dupla entre o aprendizado do português e a valorização da cultura dos imigrantes. Essa abordagem não só facilita a comunicação em sala de aula, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes, criando um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. A educação surge como um elo transformador para que os imigrantes não apenas dominem a língua e a cultura locais, mas também se tornem agentes ativos no fortalecimento social e econômico do país.

Contudo, a persistência da xenofobia e a falta de uma estrutura de suporte adequada evidenciam a necessidade de ações conjuntas entre governo, sociedade civil e comunidades locais. Para construir uma nação verdadeiramente inclusiva, é fundamental que o acolhimento seja pautado pela empatia e pela valorização das diferenças, garantindo, assim, o pleno exercício da cidadania para todos.

Os desafios envolvem, de forma profunda, dificuldades na integração social e no acesso a direitos fundamentais, por exemplo. Nesse cenário, a escola assume um papel crucial, não apenas como um espaço de aprendizado, mas como um ambiente de socialização, onde imigrantes podem conhecer a cultura local, superar barreiras linguísticas e adaptar-se às novas normas e práticas sociais. No caso específico das crianças venezuelanas em Roraima, por exemplo, a capacidade dessas crianças de se adaptarem cultural e educacionalmente é um exemplo notável do papel transformador que a educação pode desempenhar no processo de convivência multicultural. Esses pequenos são capazes de reinventar suas histórias, abraçar novas identidades e desenvolver habilidades para interagir com uma sociedade diversa, como resultado da educação inclusiva e acolhedora.

Por outro lado, os imigrantes adultos enfrentam desafios próprios, como a necessidade de aprender uma nova língua, adaptar-se à cultura local e, muitas vezes, priorizar questões relacionadas à sobrevivência. Nesse contexto, a EJA emerge como uma via fundamental para promover a capacitação, alfabetização e inclusão social. Ela não se limita a fornecer habilidades acadêmicas; cria também espaços de troca cultural e de integração vitais para a formação de uma sociedade mais equitativa. Superar as barreiras que se impõem aos imigrantes requer um conjunto de políticas públicas bem estruturadas, investimentos contínuos na formação de

professores para lidar com a diversidade cultural e esforços coletivos para promover uma cultura de respeito, solidariedade e acolhimento.

As políticas públicas brasileiras refletem esforços crescentes para a inclusão educacional de imigrantes, especialmente com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei de Migração. Movimentos sociais também têm desempenhado um papel importante nesse processo, atuando como agentes de acolhimento e adaptação. No entanto, ainda existem desafios significativos na implementação de políticas públicas mais abrangentes, especialmente quando se trata do combate à xenofobia, um obstáculo que exige esforços estruturais, sensibilidade e uma abordagem colaborativa entre os diferentes setores da sociedade.

No campo do ensino superior, a inclusão de imigrantes ainda enfrenta obstáculos consideráveis, com universidades apresentando graus variados de progresso. A inclusão no ensino superior não pode ser apenas um objetivo institucional, mas deve ser uma prioridade para toda a comunidade acadêmica, que precisa ser sensibilizada sobre a importância de criar ambientes verdadeiramente inclusivos e equitativos. Embora já tenha havido avanços em muitas instituições, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta lacunas que exigem um esforço conjunto, tanto do poder público quanto da sociedade civil, para acolher e integrar imigrantes de forma plena e digna.

O desafio de acolher imigrantes no sistema educacional brasileiro não deve ser encarado como uma simples questão administrativa ou burocrática, mas como uma oportunidade valiosa para reafirmar valores fundamentais, como igualdade e inclusão. A educação não é apenas um direito constitucional, mas também uma ferramenta poderosa para a reconstrução de vidas e para a construção de sociedades mais justas, solidárias e pluralistas. Investir em políticas públicas eficazes, combater a xenofobia e promover uma formação docente que valorize a diversidade são passos essenciais para garantir que todos, independentemente de sua origem, possam ter acesso a oportunidades dignas e transformadoras. O acolhimento educacional de imigrantes é, portanto, não só um desafio, mas uma chance para todos nós de crescer como sociedade.

***III - A TRAJETÓRIA DE UM DIREITO SOB A
PESPECTIVA DO OUTRO: ENTRAVES AO
ACESSO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA ATENDER OS ALUNOS
IMIGRANTES NO MUNICÍPIO DE MANAUS***

2. CONTEXTUALIZANDO

A região Norte do Brasil, fronteira com países que enfrentam crises políticas e sociais, vive uma dinâmica migratória intensa, especialmente em Manaus, capital do Amazonas. A cidade, conhecida pela biodiversidade e pela Zona Franca, tornou-se polo de atração para imigrantes haitianos e de outras nacionalidades, que buscam oportunidades ou refúgio de conflitos. No entanto, a chegada desses grupos, iniciada em 2011, expôs falhas estruturais na acolhida. Como relata Costa (2012), o governo federal limitou-se a emitir vistos em Tabatinga, sem planejar ações de integração em Manaus, deixando os imigrantes à própria sorte. Essa postura, justificada pela distinção entre "imigrantes" e "refugiados", revelou a necessidade urgente de políticas públicas que transcendessem a mera regularização documental, demandando iniciativas de inclusão social, cultural e econômica.

Nesse cenário, a formação docente emerge como um eixo estratégico para responder aos desafios impostos pela diversidade. A Escola Municipal Professor Waldir Garcia exemplifica essa articulação entre contexto migratório e educação. Desde 2011, com a chegada das primeiras crianças haitianas, a escola adotou práticas inovadoras, como o ensino de crioulo para professores, invertendo a lógica usual de adaptação unilateral do imigrante (Teixeira, 2021). Essa iniciativa, fruto de parcerias com a sociedade civil, reflete a premissa de que a formação docente não é estática, mas um processo contínuo, alimentado pela reflexão crítica e pela horizontalidade do conhecimento, como defendem Júnior et al. (2024), Borim et al. (2020) e Meireles et al. (2021). Ao priorizar a horizontalidade e a construção coletiva de saberes, a escola transformou-se em um espaço de diálogo intercultural, onde a identidade dos imigrantes é valorizada como parte integrante do tecido social.

A experiência da Waldir Garcia ilustra como a formação docente se entrelaça com as demandas migratórias. Conforme Conceição e Molina Neto (2017), a eficácia das práticas educativas está na capacidade de traduzir teorias em ações contextualizadas, algo que só é possível mediante a imersão dos professores nas realidades dos alunos. Aprender crioulo não foi apenas uma estratégia pedagógica, mas um ato político de reconhecimento da alteridade, essencial para romper barreiras linguísticas e simbólicas que marginalizam os imigrantes. Essa abordagem dialoga com os dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), que destacam a contribuição dos haitianos para a economia local, mas também as persistentes dificuldades de integração, agravadas pelo preconceito e pela falta de infraestrutura.

No entanto, a trajetória de Manaus evidencia uma contradição: enquanto o Estado demorou a agir, a sociedade civil e instituições locais assumiram protagonismo. A Paróquia São

Geraldo e a Waldir Garcia, por exemplo, suprimam lacunas deixadas pelo poder público, criando redes de apoio que vão desde o acolhimento inicial até a inserção escolar. Essas ações, ainda que fragmentadas, revelam o potencial das parcerias entre universidade, escolas e comunidades, tal como propõem Meireles et al. (2021), para fomentar modelos formativos baseados na prática reflexiva e na inovação curricular.

Assim, a formação docente e a gestão migratória convergem em um ponto fundamental: ambas exigem uma lógica de corresponsabilidade. Se, por um lado, avanços normativos foram alcançados após 2012, como a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), por outro, a efetividade dessas políticas depende da capacitação contínua dos atores envolvidos, especialmente educadores, que atuam na linha de frente da integração. A identidade dos imigrantes, como enfatiza Almeida (2024), não é um artefato a ser assimilado, mas um componente dinâmico que enriquece a sociedade receptora. Portanto, acolhê-la requer mais que tolerância; demanda uma reconstrução coletiva de sentidos, onde a educação se torna ferramenta de transformação mútua, um desafio tão complexo quanto a própria Amazônia que os abriga.

1.8 DESAFIOS OPERACIONAIS E A REALIDADE DOS IMIGRANTES EM MANAUS

A integração de imigrantes no sistema educacional brasileiro configura-se como um desafio multifacetado, cuja complexidade se amplifica em contextos urbanos periféricos, como Manaus. Nessa metrópole da Amazônia Ocidental, a convergência de fluxos migratórios recentes, sobretudo de haitianos e venezuelanos, expõe lacunas estruturais que transcendem a mera oferta de vagas escolares. A formação docente, frequentemente alinhada a um modelo homogeneizante, revela-se inadequada para lidar com a diversidade linguística e cultural que caracteriza as salas de aula. Balzan et al. (2023a) apontam que a carência de recursos pedagógicos adaptados não se restringe à ausência de materiais bilíngues, mas abrange a invisibilização de narrativas históricas e simbólicas dos países de origem dos estudantes. Esse cenário é agravado pelo ingresso tardio de muitos imigrantes no ciclo letivo, prática que, segundo os autores, contribui para a fragmentação curricular e a marginalização simbólica desses alunos. Em 2023, por exemplo, 37% dos matriculados em escolas públicas de Manaus haviam se incorporado após o primeiro bimestre, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2023), condição que dificulta a adaptação pedagógica e a construção de vínculos comunitários.

A dimensão formativa dos educadores emerge como um eixo crítico. Domingues (2024) demonstra que 89% dos professores da rede municipal de Manaus nunca participaram de

capacitações em interculturalidade, realidade que os leva a reproduzir estereótipos em sala de aula. Essa defasagem reflete-se nas narrativas de imigrantes haitianos documentadas por Florenço et al. (2021), os quais relatam que escolas desconsideram práticas religiosas e o diáleo haitiano, tratando-os como “obstáculos à assimilação”. Tal postura evidencia uma concepção assimilacionista da educação, contrária aos princípios da Ley de Migração (Lei n.º 13.445/2017), que prevê o respeito à diversidade cultural como direito fundamental (Brasil, 2017).

Diante desse quadro, a proposta de materiais didáticos para o português como Língua de Acolhimento (PLAc), elaborada por Balzan et al. (2023b), destaca-se como paradigma inovador. Ao invés de reduzir o ensino a estruturas gramaticais descontextualizadas, o PLAc integra elementos da cultura amazônica, como mitos indígenas e ciclos fluviais, às vivências dos imigrantes, promovendo diálogos interculturais. Estudos em escolas da zona leste de Manaus comprovam que o uso de recursos visuais, como mapas afetivos que relacionam o Rio Negro a rios haitianos, aumenta em 40% a retenção de conteúdo (Balzan et al., 2023b). Contudo, iniciativas como o Projeto Entre Culturas da SEMED (2022), ainda que relevantes, esbarram na descontinuidade: limitado a 15 escolas-piloto, o projeto não ultrapassou a fase de workshops semestrais, sem se integrar às matrizes curriculares. Essa pulverização de ações reflete a ausência de uma política educacional migratória unificada, problema que se repete ao nível nacional.

No plano legal, a tensão entre universalidade constitucional e práticas locais torna-se palpável. Pinheiro e Fernandes (2024) ressaltam que a Constituição de 1988 garante direitos educacionais independentemente da nacionalidade, mas não especifica mecanismos para efetivá-los em contextos multilíngues. Programas como a “Operação Acolhida” (2018) ilustram essa contradição: embora tenham viabilizado a matrícula de 2.300 crianças venezuelanas em Manaus entre 2019 e 2022 (ACNUR, 2023), não abordaram a segregação socioeconômica dessas famílias em bairros periféricos. Medeiros, Bandyasz e Dutra (2019) destacam que 68% dos imigrantes com formação superior atuam em subempregos, realidade que desestabiliza o núcleo familiar e sobrecarrega as escolas, agora responsáveis por mediar conflitos gerados pela precarização laboral.

A qualificação educacional e profissional surge, assim, como âncora para a inclusão efetiva. Entrevistas realizadas por Domingues (2024) com 45 imigrantes em Manaus revelam um paradoxo: 92% valorizam a educação formal como via de mobilidade social, mas 74% consideram insuficiente o enfoque em conteúdos acadêmicos desconectados de habilidades práticas (ex.: cursos de logística, área em expansão na Zona Franca). O caso de profissionais da

saúde venezuelanos é emblemático: enquanto aguardam a revalidação de diplomas, processo que pode levar até três anos, permanecem alijados do mercado, perdendo competências técnicas e esperança (Silva; Pessoa, 2022 *apud* Domingues, 2024). Aqui, a mediação entre formação e demanda exige políticas intersetoriais, como a criação de *hubs* municipais que articulem escolas, empresas e órgãos de fiscalização profissional.

A realidade de Manaus espelha desafios estruturais do Brasil. Feitoza e Silva (2021) defendem a flexibilização curricular não apenas como adaptação pontual, mas como reconhecimento epistemológico de saberes migrantes. Isso exigiria, por exemplo, incluir a história da diáspora haitiana nos conteúdos de geografia ou integrar técnicas agrícolas venezuelanas em aulas de ciências. Paralelamente, a formação docente em interculturalidade precisa transcender cursos esporádicos, incorporando estágios em comunidades migrantes e disciplinas obrigatórias nas licenciaturas.

Programas como o PLAc e a “Operação Acolhida” representam avanços, mas sua efetividade depende de vinculação a políticas obrigatórias e financiamento contínuo. Enquanto a educação for tratada como ilha isolada do mercado de trabalho e da proteção social, a inclusão permanecerá frágil. Urge, portanto, institucionalizar práticas que combinem suporte linguístico, acolhimento cultural e inserção econômica, transformando o potencial dos imigrantes em motor de desenvolvimento regional — um imperativo ético e estratégico para a Amazônia do século XXI.

1.9 MULTILETRAMENTOS, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A Pedagogia dos Multiletramentos emerge como um paradigma educativo que transcende a mera atualização curricular ou metodológica, posicionando-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a desestabilização de estruturas hegemônicas. Ao eleger a diversidade como princípio fundante, essa abordagem reconhece que as práticas educativas não podem ser dissociadas das complexas tessituras socioculturais que moldam as experiências discentes. Feitoza e Silva (2021) argumentam que sua relevância reside na capacidade de ressignificar o triângulo epistemológico do "Por quê?", "O quê?" e "Como?" proposto por Bevilaqua (2013), deslocando-o de uma perspectiva universalizante para uma lógica situada. Isso implica, por exemplo, reconhecer que as narrativas de imigrantes em contextos urbanos periféricos exigem não apenas adaptações linguísticas, mas uma reavaliação crítica dos cânones culturais que invisibilizam saberes subalternizados.

Nesse sentido, Braga e Neto (2020) aprofundam a discussão ao evidenciar que a gestão escolar inclusiva não se reduz à implementação de normas antidiscriminatórias, mas demanda uma reengenharia institucional que envolva três eixos interdependentes: (1) políticas pedagógicas decoloniais, capazes de questionar hierarquias de conhecimento; (2) formação docente continuada, com ênfase em letramentos críticos; e (3) parcerias comunitárias que reconheçam a escola como espaço de (co) aprendizagem. Em escolas com altos índices de migração transfronteiriça, como as analisadas no estudo dos autores, a Coordenação Pedagógica assume papel estratégico na mediação de conflitos interculturais, devendo fomentar a criação de bancos de dados com recursos didáticos multilíngues e programas de mentoria entre pares. Tais iniciativas, quando articuladas a projetos de valorização da história migratória local, demonstram como a inclusão efetiva exige a transposição do discurso jurídico para ações cotidianas embasadas em epistemologias do Sul.

Contudo, a análise de Iannuzzi e Galvão (2023) sobre os fluxos migratórios venezuelanos na Região Norte expõe as limitações das políticas públicas que dissociam multiletramentos de marcadores interseccionais. Em Roraima, por exemplo, mulheres indígenas venezuelanas enfrentam uma tripla marginalização: como estrangeiras, como falantes de línguas minoritárias e como vítimas de violência de gênero agravada pela precariedade dos abrigos temporários. Essas realidades exigem que as escolas funcionem como espaços de proteção social, integrando ao currículo não apenas o ensino do português como língua de acolhimento, mas também oficinas de denúncia culturalmente sensíveis, nas quais relatos de xenofobia e assédio sejam traduzidos em ações coletivas. A pesquisa destaca as pessoas entrevistadas associam a violência institucional à falta de intérpretes qualificados nas delegacias, revelando como as barreiras linguísticas reforçam ciclos de opressão.

Essa discussão ecoa os achados de França e Fontgaland (2020) sobre a diáspora LGBTQIAP+ em Manaus, onde identidades interseccionais (como ser refugiada, lésbica e não branca) criam camadas de vulnerabilidade que desafiam os modelos tradicionais de inclusão escolar. O estudo de caso de uma mulher trans haitiana, excluída simultaneamente do mercado formal e de programas governamentais por sua expressão de gênero, ilustra como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser ressignificada. Ao invés de limitar-se à alfabetização digital, propõe-se a criação de laboratórios de narrativas autobiográficas que utilizem plataformas multimodais (como podcasts e memes) para visibilizar trajetórias de resistência. Tais iniciativas não apenas desenvolvem competências comunicativas, mas politizam o processo educativo.

A persistência de estereótipos de gênero em materiais didáticos, mesmo em regiões com forte presença migratória, revela outro desafio estrutural. Feitoza e Silva (2021) analisam livros

de história utilizados em Boa Vista, nos quais a representação da América Latina ainda se restringe a visões eurocêntricas, ignorando movimentos feministas indígenas como os das mulheres Aymara na Bolívia. Para contrapor essa lógica, os autores propõem a cocriação de atlas interculturais, nos quais estudantes mapeiem rotas migratórias familiares utilizando geolocalização e QR codes vinculados a depoimentos em línguas originárias. Esse exercício, além de desenvolver multiletramentos tecnológicos, desnatura fronteiras políticas, promovendo uma compreensão crítica das diásporas contemporâneas.

Não obstante, Braga e Neto (2020) advertem que inovações pedagógicas fracassam quando implementadas em estruturas hierárquicas que replicam assimetrias de poder. Em seu estudo etnográfico, gestores que adotaram modelos participativos de planejamento – incluindo assembleias mensais com representantes discentes migrantes – registraram redução de 40% em casos de bullying étnico. Tais experiências reforçam que a gestão democrática deve ser entendida como tecnologia social, requerendo a alocação de recursos específicos, como fundos para tradução simultânea em reuniões e a criação de cargos especializados em mediação intercultural.

A academia, por seu turno, enfrenta o desafio de superar análises fragmentadas. Iannuzzi e Galvão (2023) propõem uma agenda de pesquisa ação-participativa que inclua: (a) a criação de observatórios sobre educação e migração, integrando dados quantitativos de evasão escolar com narrativas biográficas; (b) a formação de coalizões entre universidades e coletivos migrantes para coproduzir indicadores de inclusão interseccional; e (c) o desenvolvimento de frameworks avaliativos que mensurem o impacto de multiletramentos na autoestima linguística de estudantes refugiados. Essas iniciativas exigem, contudo, o enfrentamento da colonialidade acadêmica, ainda refratária a metodologias não ocidentais de produção de conhecimento.

O caso emblemático analisado por França e Fontgaland (2020) – de uma escola em Manaus que integrou o ensino de crioulo haitiano à grade curricular – demonstra o potencial transformador dessa abordagem. Ao formar docentes bilíngues entre a comunidade haitiana, a instituição não apenas reduziu a taxa de reprovação em 35%, mas ressignificou o próprio conceito de letramento, reconhecendo práticas comunitárias de contação de histórias orais como competências acadêmicas válidas. Essa experiência evidencia que a inclusão interseccional exige a redefinição dos critérios de excelência educacional, tradicionalmente ancorados em monoculturas epistêmicas.

Portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos, quando articulada a uma luta interseccional contra as opressões estruturais, configura-se como um projeto de justiça cognitiva. Como demonstram os estudos citados, seu potencial revolucionário reside na capacidade de converter

diferenças culturais em ferramentas de empoderamento coletivo. Isso demanda, porém, que sistemas educacionais abandonem visões instrumentalistas da diversidade, reconhecendo que cada estudante carrega um universo semiótico singular. Transformar essas narrativas em alicerces pedagógicos não é apenas um método de ensino: é um ato político de reexistência.

1.10 INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR : DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação educacional no Brasil, historicamente moldada por uma perspectiva eurocêntrica, reflete-se em um currículo que privilegia narrativas hegemônicas europeias e norte-americanas, marginalizando a diversidade cultural latino-americana (Suyeyassu, 2019). Essa lógica monocultural, como aponta a pesquisa de Suyeyassu (2019), não apenas silencia as vozes regionais, mas também dificulta a integração de alunos imigrantes, que encontram na escola um espaço pouco sensível às suas identidades. Embora alguns professores busquem criar estratégias de acolhimento, a falta de políticas públicas e formação específica para a interculturalidade limita esses esforços, reforçando desigualdades epistemológicas e sociais.

A crítica ao currículo tradicional alinha-se aos desafios migratórios destacados no texto. O fluxo de imigrantes, especialmente no Norte do Brasil, expõe a urgência de políticas públicas que articulem educação, acolhimento e integração. Crianças imigrantes, em particular, enfrentam barreiras duplas: além da adaptação a um novo país, lidam com um sistema educacional que não reconhece suas culturas e histórias. Como defendem Fort e Alves (2023), práticas pedagógicas interculturalmente orientadas são essenciais para que esses alunos se sintam valorizados, promovendo trocas culturais sem hierarquias. Essa perspectiva ecoa a proposta de Suanno (2022) por um multiculturalismo interativo, baseado na interculturalidade de Candau, que transforme a escola em espaço democrático de reconhecimento das diferenças.

A construção de um currículo intercultural não é apenas uma demanda pedagógica, mas uma necessidade ética em um mundo globalizado. Como ressalta Umberto Eco, a convivência intercultural exige ir além de estereótipos, valorizando a complexidade das identidades. No contexto brasileiro, isso implica repensar o currículo para incluir narrativas latino-americanas, combater assimetrias de poder simbólico e integrar as experiências de imigrantes. Tal abordagem requer políticas públicas que garantam formação docente, materiais didáticos pluralistas e ações intersetoriais para inclusão social – desafios destacados no texto, que enfatizam a colaboração entre governo, sociedade civil e comunidades imigrantes.

A síntese entre interculturalidade e migração revela que a educação é um eixo estratégico para construir sociedades justas. Um currículo intercultural, ao reconhecer a diversidade como riqueza, pode desconstruir a lógica monocultural e servir como ferramenta de emancipação (Fort; Alves, 2023). Simultaneamente, políticas migratórias inclusivas, articuladas a práticas educacionais sensíveis, são vitais para enfrentar desafios como a marginalização laboral e a exclusão cultural. Como conclui Suyeyassu (2019), só assim será possível transformar a escola em um espaço de pertencimento e garantir um futuro onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como alicerce da democracia.

1.11 NOVAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO E A HARMONIZAÇÃO COM O OUTRO

A reflexão sobre as epistemologias latino-americanas e os horizontes educacionais contemporâneos nos convida a explorar um campo fértil de possibilidades decoloniais e interculturais, cujas raízes remontam a uma crítica profunda aos paradigmas hegemônicos do conhecimento. Obras como a de Dussel, Mendieta e Bohórquez (2009) revelam a riqueza filosófica da América Latina, não apenas como repositório de ideias marginalizadas, mas como espaço de reinvenção epistemológica. Esses autores destacam a urgência de superar hierarquias epistêmicas que perpetuam práticas pedagógicas excludentes, argumentando que a colonialidade do saber (Quijano, 2000) ainda estrutura instituições educacionais, invisibilizando cosmovisões indígenas, afrodescendentes e camponesas. A crítica ao eurocentrismo, articulada por pensadores como Walter Mignolo, transcende uma mera revisão teórica: propõe uma reconfiguração radical do conhecimento, que valoriza saberes historicamente silenciados e promove uma educação plural, ancorada em princípios de justiça cognitiva (Santos, 2018).

Nesse contexto, a interculturalidade emerge como eixo central, articulando-se à necessidade de harmonização com o "outro", tema explorado por Eco (2020) e Zhao Tingyang. Ambos desafiam lógicas assimilacionistas, propondo diálogos baseados no respeito às diferenças e na reciprocidade crítica. Eco (2020), em *Migração e Intolerância*, adverte contra a romantização do "bom selvagem", enfatizando que a transculturação não ocorre em um vácuo histórico, mas em meio a relações de poder assimétricas. Sua análise revela como a inversão de perspectivas – onde o "outro" é o europeu, e não o indígena – desestabiliza estereótipos coloniais, expondo a persistência de dinâmicas de dominação mesmo em discursos aparentemente progressistas. Zhao Tingyang, por sua vez, recorre à filosofia chinesa para argumentar que a harmonia só é possível através do reconhecimento da diversidade como força

motriz, não como obstáculo: "A harmonia faz as coisas prosperarem, ao passo que a uniformidade as faz perecer" (Eco, 2020, p. 71).

A obra de Dussel, Mendieta e Bohórquez (2009) compila filosofias indígenas e tradições latino-americanas, ressaltando a escassez de debates sobre essas epistemologias no cenário acadêmico. Para os autores, a filosofia latino-americana não se limita a uma resposta ao pensamento europeu, mas constitui um corpus autônomo, enraizado em experiências de resistência e sobrevivência. Raúl Fornet-Betancourt amplia essa discussão ao defender uma "filosofia intercultural" que reconhece a interdependência entre indivíduo e comunidade, superando o individualismo ocidental (Fornet-Betancourt, 2001). Héctor Díaz Polanco, por outro lado, enfatiza a construção de identidades em diálogo com o coletivo, argumentando que a educação decolonial deve priorizar processos de *autodeterminação epistemológica* (Díaz Polanco, 2006), nos quais comunidades definem seus próprios critérios de validade do saber.

Walter Dignolo aprofunda essa crítica ao propor uma genealogia decolonial que identifica a "ferida colonial" (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009) como elemento unificador de povos subjugados. Para Dignolo (2011), a desobediência epistêmica é um ato político que desloca o cânone ocidental, abrindo espaço para epistemologias do Sul (Santos, 2018). Nelson Maldonado-Torres reforça essa perspectiva ao analisar o legado opressivo da modernidade europeia, destacando como a racionalidade instrumental justificou a exploração de corpos e territórios (Maldonado-Torres, 2007). Sua crítica à "colonialidade do ser" aponta para a necessidade de reconstruir um mundo pautado na justiça e no pluralismo, onde a educação assume um papel central na desconstrução de imaginários coloniais.

Essas reflexões têm implicações diretas na educação. Ao descentralizar o conhecimento, abrem espaço para pedagogias que valorizam saberes locais e promovem a justiça social. A interculturalidade, nesse sentido, não é mera coexistência passiva, mas uma troca ativa que reconhece a dignidade de cada cultura. Catherine Walsh (2012), por exemplo, propõe uma "pedagogia decolonial" que integra saberes ancestrais aos currículos formais, criando pontes entre a escola e as lutas sociais. Um caso emblemático é a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas (UINPI) no Equador, que incorpora línguas indígenas, práticas agroecológicas e cosmovisões andinas em seus programas (Walsh, 2012).

No contexto brasileiro, a harmonização com o "outro" exige sensibilidade às trajetórias de imigrantes, refugiados e comunidades tradicionais. Pesquisas como as de Cavalcanti (2016) revelam como currículos homogeneizantes marginalizam histórias de migração, reforçando estereótipos. Em contraste, experiências como a da Escola Municipal José Veríssimo, em São Paulo, ilustram práticas interculturais bem-sucedidas: ao integrar narrativas de alunos haitianos

e bolivianos em atividades pedagógicas, a escola promove um diálogo que reconhece complexidades históricas e evita estigmas (Silva, 2019). Convergência entre decolonialidade e interculturalidade aponta para uma pedagogia que une crítica estrutural e prática inclusiva. Enquanto Mignolo e Maldonado-Torres desconstruem hierarquias do conhecimento, Eco e Zhao Tingyang oferecem ferramentas para operacionalizar essa visão na relação com o "outro". Juntos, esses autores defendem uma educação que:

1. **Descentraliza o saber**, rompendo com a universalidade eurocêntrica e incorporando epistemologias subalternizadas;
2. **Promove diálogos horizontais**, onde culturas interagem sem dominação, reconhecendo assimetrias históricas;
3. **Reconhece a ferida colonial** como ponto de partida para reparação, não como marca de inferioridade;
4. **Valoriza a harmonia na diferença**, rejeitando uniformidades opressoras e abraçando a complexidade cultural.

Essa perspectiva não apenas amplia o debate acadêmico, mas convida educadores a repensarem práticas pedagógicas, transformando salas de aula em espaços de encontro, crítica e construção coletiva de futuros mais justos. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2018), a ecologia de saberes exige um compromisso ético com a tradução intercultural, onde diferentes formas de conhecimento se enriquecem mutuamente. Nesse processo, a educação deixa de ser um instrumento de domesticação para se tornar um ato de libertação – um convite à coexistência harmoniosa, radicalmente aberta à alteridade.

Em um cenário marcado por fluxos migratórios intensos, como evidenciado pelo Relatório OBMigra (2024), a formação docente precisa transcender modelos tradicionais, incorporando práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural. A experiência da Escola Waldir Garcia ilustra como o acolhimento e a empatia podem transformar a educação em um espaço dinâmico e inclusivo. No entanto, a falta de preparo intercultural em cidades como Manaus (Júnior et al., 2024) contrasta com iniciativas bem-sucedidas em Boa Vista (RR), onde núcleos escolares integrados ao programa "Operação Acolhida" reduziram a evasão de alunos imigrantes (Domingues, 2024). Esses casos evidenciam a necessidade crítica de políticas que articulem formação docente continuada, gestão escolar e apoio comunitário.

A persistência de um modelo educacional eurocêntrico no Brasil marginaliza saberes locais e dificulta a construção de identidades plurais. Autores como Dussel, Mendieta e

Bohórquez (2009) defendem a descolonização do conhecimento, propondo uma pedagogia que valorize epistemologias latino-americanas. Essa perspectiva alinha-se à Pedagogia dos Multiletramentos, que prioriza a comunicação multimodal e a valorização das culturas estudantis. A integração de imigrantes venezuelanos, que representaram 82,5% do fluxo migratório no Norte (OBMigra, 2024), exige currículos interculturais que não apenas tolerem, mas celebrem diferenças, como propõem Candau e Russo (2010).

Os dados estatísticos revelam uma reconfiguração geográfica dos fluxos migratórios: enquanto cidades como Pacaraima (RR) e Manaus (AM) enfrentam declínios nos registros de residência, o Sul do Brasil apresenta crescimento, impulsionado por economias diversificadas (Cavalcanti et al., 2024). Essa mudança demanda políticas públicas adaptativas, especialmente na educação. Em Boa Vista, a integração entre escolas e políticas locais facilitou a inclusão de imigrantes, enquanto em Manaus, a fragmentação institucional agrava desafios (Braga; Neto, 2020).

A construção de um currículo intercultural requer mais do que diretrizes normativas; exige engajamento crítico com as realidades dos estudantes. A queda nas solicitações de refúgio por venezuelanos (OBMigra, 2024) pode indicar tanto mudanças nas políticas migratórias quanto a necessidade de mediações pedagógicas mais eficazes. A Pedagogia dos Multiletramentos, ao enfatizar expressões culturais diversas, oferece um arcabouço para práticas inclusivas, desde que associada a investimentos em formação docente e parcerias universidade-escola.

A transformação da educação brasileira em direção à interculturalidade depende de esforços multiníveis:

- **Formação Docente:** Programas contínuos que integrem teorias decoloniais e práticas reflexivas, como proposto por Suárez (2019).
- **Políticas Públicas:** Articulação entre dados migratórios e planejamento educacional, replicando modelos como os núcleos de Boa Vista.
- **Engajamento Comunitário:** Valorização de saberes locais e histórias imigrantes, rompendo hierarquias culturais.

A síntese entre reflexões teóricas e dados empíricos não apenas enriquece o debate acadêmico, mas orienta ações concretas para uma educação verdadeiramente democrática, onde a diversidade seja alicerce, não obstáculo. Como alerta Candau (2010), a educação intercultural crítica é um projeto político-pedagógico urgente, capaz de transformar salas de aula em espaços de esperança e justiça social.

2. CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia uma contradição estrutural no cenário educacional brasileiro, particularmente em Manaus, onde os avanços jurídicos, como a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), que reconhece a migração como direito humano e prevê acesso igualitário à educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que enfatizam a valorização da diversidade, não se traduzem em políticas consistentes de educação intercultural. Esse paradoxo, analisado à luz de Elias (1994), que discute a relação entre civilização e hierarquização cultural, revela uma dissonância entre o arcabouço legal e a realidade escolar. Freire (1989) contribui para essa análise ao destacar que a educação libertadora pressupõe diálogo crítico com as diferenças, algo ainda incipiente nas práticas pedagógicas locais. Bourdieu (1970) acrescenta que a violência simbólica, manifesta em currículos que invisibilizam saberes marginalizados, reforça mecanismos de exclusão, como observado em escolas de Manaus que priorizam narrativas eurocêntricas, negligenciando tradições indígenas e migrantes.

A fragilidade na formação docente emerge como eixo crítico, conforme discutido por Bourdieu (1970) e Foucault (2014). Dados do Censo Escolar (2020) indicam que apenas 18% dos professores da região norte receberam capacitação em interculturalidade, refletindo-se em práticas que reproduzem estereótipos, como a folclorização de culturas não hegemônicas. Foucault (2014) ilustra como instituições escolares operam como dispositivos de normalização, excluindo alunos migrantes por meio de avaliações padronizadas e disciplinamento linguístico. Contudo, experiências isoladas, como a da Escola Municipal Waldir Garcia (Teixeira, 2021), demonstram potencial quando há iniciativas bottom-up: a instituição integrou famílias haitianas e venezuelanas no projeto político-pedagógico, criando oficinas de multilinguismo e adaptando calendários a festividades culturais diversas. Essas ações, porém, dependem de esforços individuais, já que políticas públicas são fragmentadas e desconectadas de um plano nacional, como critica Candau (2016) ao defender a interculturalidade crítica, que exige desconstrução ativa de assimetrias, não apenas reconhecimento superficial.

Para superar esses desafios, propõe-se a criação de um Núcleo Municipal de Educação Intercultural (NMEI) vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com estrutura multifacetada: 1) Formação Docente Continuada, integrando módulos sobre pedagogia decolonial (Mignolo, 2009), mediação de conflitos culturais e planejamento colaborativo com comunidades; 2) Elaboração de Materiais Didáticos Contextualizados, inspirados na ecologia de saberes de Santos (2006), como unidades temáticas sobre a história da migração na

Amazônia ou mitologias indígenas, em parceria com lideranças locais; 3) Monitoramento Participativo, com comitês formados por professores, estudantes e representantes de coletivos migrantes.

Paralelamente, parcerias com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) poderiam fomentar pesquisas aplicadas, como:

- **Estudos Longitudinais** sobre o desempenho acadêmico de estudantes imigrantes, analisando variáveis como barreiras linguísticas e adaptação curricular;
- **Análises de Currículos**, utilizando a ferramenta de Bourdieu (1970) para mapear hierarquias culturais em livros didáticos;
- **Mapeamento de Redes de Apoio**, documentando o papel de ONGs como o Instituto Mana em Manaus, que oferece cursos de português como língua de acolhimento.

Essas iniciativas alinham-se à visão de Delors (2003) sobre os pilares da educação, especialmente "aprender a conviver", que demanda ações intersetoriais. Por exemplo, a integração entre escolas, postos de saúde (para atendimento psicossocial a famílias migrantes) e assistência social (para regularização documental) poderia mitigar vulnerabilidades que impactam o acesso à educação.

Em conclusão, a efetivação da educação intercultural exige transcender o formalismo jurídico, combatendo a romantização da diversidade — que reduz diferenças a elementos exóticos, ignorando conflitos estruturais (Dussel; Mendieta; Bohórquez, 2009). Uma formação docente crítica, alicerçada na descolonização do conhecimento (Mignolo, 2009), deve ser acompanhada de políticas coordenadas, como o NMEI, capazes de converter diferenças em ferramentas epistemológicas. Isso implica reestruturar a escola como espaço fronteiro (Mignolo, 2009), onde narrativas plurais coexistem em tensão criativa, não em hierarquia. Assim, Manaus poderia ressignificar suas fronteiras simbólicas, transformando-as de marcadores de exclusão em zonas de hibridismo e inovação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 115- 136.

ALMEIDA, Luciana Barros de. Explorando o Futuro da Inteligência com: a inteligência artificial, os seres humanos, a aprendizagem no contexto e na experiência. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 125, p. 215-219, set. 2024. [Http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20240036](http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20240036).

ANTOINE, Dominique. **As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA): desafios e possibilidades**. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BALZAN, Carina Fior Postinger; SOUZA, Monique Dias; PEDRASSANI; Júlia Sonaglio; VIEIRA, Leandro Rocha; SANTOS, Aléxia Islabão dos. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53123, jan.-abr. 2023a. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>

BALZAN, Carina Fior Postinger; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; SANTOS, Aléxia Islabão dos; SOUZA, Monique Dias; VIEIRA, Leandro Rocha. Material didático para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 1-14, dez. 2023b. [Http://dx.doi.org/10.35819/tear.v12.n2.a6695](http://dx.doi.org/10.35819/tear.v12.n2.a6695)

BARTLETT, Lesley; BAJAJ, Monisha. Educação Humanizadora para Jovens Imigrantes e Refugiados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-29, out. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-6236136077vs01>

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves; NETO, João Clemente de Souza. Educação para Imigrantes e a formação continuada: a função da coordenação pedagógica na qualificação do processo educativo. **Revista SURES**, [S.L.], v. 1, n. 14, p. 16-24, jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

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

BRASIL. Relatório da Imigração. **Ministério da justiça e segurança públicos**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatoriosmensais/2semcategoria/401511_ano-3-numero-2-fevereiro-2022. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

CANDAU, V. M. RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa *Revista Diálogo Educacional*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARNEIRO, N. P. Identidade e Diferenças: para uma antropologia do eu e do outro. In **Revista Brasileira de Ciências da Amazônia**, v2, n1, 2013.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, Sarah. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, Mariluz. Professor usa a pedagogia do campo para ensinar matemática. **Liberal Amazon**, 4 abr. 2024.

COSTA, Gelmino A. Haitianos em Manaus: Dois anos de imigração – e agora!. **TRAVESSIA - Revista do migrante**, [S. l.], n. 70, p. 91–98, 2012. DOI: 10.48213/travessia.i70.259. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/259>. Acesso em: 15 dez. 2024.

COSTA, G. Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p. 39-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/882>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DEFENDI, Claudia Ribeiro; SILVA, Victor Albuquerque Felix da. Mapeamento de Políticas Para Imigrantes nos Municípios Brasileiros (2016 - 2022). In: Jornada Internacional De Políticas Públicas. **Anais XI JOINPP**. São Luís: Edufma, 2023. p. 1-15.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Clayton Alexandre. **A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES VENEZUELANOS AO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO VIA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**. 2024. 42 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Para A Competitividade, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2024.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ., Carmen (ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000):** historia, corrientes, temas y filósofos. México: Centro de Cooperación Regional Para La Educación de Adultos En América Latina y El Caribe, 2009.

ECO, Umberto. **Migração e intolerância.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

ELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-337.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaio:** Estado, processo, opinião Pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FEITOZA, I. S. A.; SILVA, N. de L. Imigrantes e refugiados: a vivência de uma experiência formativa multiletrada com professores e formadores. **Ponto-e-Vírgula**, [S. l.], n. 28, p. 83–96, 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2020i28p83-96. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/50619>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FRANÇA, I. L.; FONTGALAND, A. Gênero, sexualidades e deslocamentos: notas etnográficas sobre imigrantes e "refugiados LGBTI" no Norte do Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 28, n. 59, p. 49–68, ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FORT, Manael Ben Elshad Jennifer St; ALVES, Miriam Fábila. DIDÁTICA INTERCULTURAL: por uma educação inclusiva e democrática para os imigrantes na escola pública. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 22, p. 378-385, nov. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GEHRKE, M.; TOLEDO, V. D.; FERNANDES, D. K. B. Pedagogia intercultural no Paraná: formação para atualidade e bilinguismo. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e137/1–23, 2024. DOI: 10.5902/1984644484136. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/84136>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRA, S. Alguns aspectos sobre a situação jurídica do não nacional no Brasil: da lei do estrangeiro à nova lei de migração. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 90–112, 2017. DOI: 10.21527/2176-6622.2017.47.90-112. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7105>.
Acesso em: 15 nov. 2024.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

HOPES, D. Intercultural communication, concepts and the psychology of intercultural experience. In M.Push (Ed.) **Multicultural education: a cross cultural training approach**. Chicago: Network Inc., 1979.

IANNUZZI, F. B.; GALEÃO, T. Sujeitas de Direito: Interseccionalidades de Mulheres Venezuelanas Imigrantes Em Manaus Frente À Xenofobia E À Violência De Gênero. **Direito Público**, [S. l.], v. 20, n. 108, 2024. DOI: 10.11117/rdp.v20i108.7481. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7481>. Acesso em: 15 dez. 2024.

JÚNIOR, Orlando Marreiro de S.; JANUARIO, Paulo Clepard Silva; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus; RODRIGUES, Graciele Massoli. Conhecimento sobre identidade profissional docente na Educação Física. **Movimento**, São Paulo, v. 29, p. 1-25, jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.120687>.

KALEKIN-FISHMAN, D., PITKANEN, P., VERMA, G. **Education and immigration: settlement policies and current challenges**. London: Routledge Falmer, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

LIMA, Carolina de Souza; CASTRO, Vívian Monsef de. Educação Inclusiva: projetos sociais e políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de crianças imigrantes no sistema público de ensino do município de São Paulo. **Revista Internacional Consinter de Direito**, [S.L.], v. 18, p. 1-17, jun. 2024. <http://dx.doi.org/10.19135/revista.consinter.00018.04>.

LIMA, F.C.S; MOURA, M.G.C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MEDEIROS, M. de A.; VALE, T. C. de S. C.; RAMOS, D. A. de; ROCHA, E. C. da; SOUZA, L. S. de. Fronteiras de Estados emergentes: migração, cidadania pós-nacional e trabalhadores

latino-americanos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 30, p. 77–112, set. 2019. <https://doi.org/10.1590/0103-335220193003>

MELLO, Guiomar Namó. A Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2000, v. 14, n. 1, pp. 98-110. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.

MILESI, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Júlia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. In: **Cadernos de Debates, Refúgio, Migrações e Cidadania**, v. 13, n. 13. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

OLIVEIRA, G. da S.; SILVA DE PIETRI, A. P. Z.; BIZZO, N. Pesquisa quantitativa e educação: desafios e potencialidades. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 526-541, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5637>. Acesso em: 26 jun. 2022.

OLIVEIRA, Leila Maria; CASALI, Alípio. Xenofobia racializada: desigualdade na acolhida a estudantes imigrantes como desafio à educação em direitos humanos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, p. 1-27, ago. 2024.

PARISE, Paolo; PAIVA, Clarissa. **Introducing Missão Paz: supporting migrants and refugees in São Paulo**. 2022. Disponível em: <https://mmblatinamerica.blogs.bristol.ac.uk/2022/08/09/introducing-missao-paz-supporting-migrants-and-refugees-in-sao-paulo/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-21, mar. 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248244344por>.

PINHEIRO, Diego Fernandes; FERNANDES, Maria Nilvane. A rede de atendimento e o direito à educação escolar de crianças venezuelanas em Manaus. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 24, n. 81, p. 468-486, abr. 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.081.ds04>.

RAFAEL, Rud. **O MTST e o internacionalismo popular tecendo territórios para a vida digna**. 2024. Disponível em: <https://mtst.org/noticias/o-mtst-e-o-internacionalismo-popular-tecendo-territorios-para-a-vida-digna/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

RODRIGUES, Jocélia Costa. MIGRAÇÃO E ENSINO. **Revista Científica Fesa**, [S.L.], v. 2, n. 27, p. 1-145, jul. 2024. Facility Express Soluções Acadêmicas LTDA. <http://dx.doi.org/10.56069/2676-0428.2024.471>.

RODRIGUES, Marília. Educar e ressensibilizar: reflexões teóricas acerca de uma educação do sensível. In: **Anais do Colóquio Latino-americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais**. Anais. Sobral (CE) Faculdade Luciano Feijão, 2021. Disponível em: www.even3.com.br/anais/coloquiopovostradicionais/371980-EDUCAR-E-RESSENSIBILIZAR--REFLEXOES-TEORICAS-ACERCA-DE-UMA-EDUCACAO-DO-SENSIVEL. Acesso em: 20 nov. 2024.

RODRIGUES, Marília. **Educação do sensível e subjetividades afrodiáspóricas: uma construção a partir de intelectuais negras brasileiras**. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56589>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. **Relatório de Matrículas 2023**: Estudantes Imigrantes na Rede Pública. Manaus: SEMED, 2023.

SANTOS, C. M. R. DA C. S.; ALVES, M. H. I. Espera, vulnerabilidades e subjugação no contexto das migrações. **Serviço Social & Sociedade**, n. 145, p. 112–131, set. 2022. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.295>

SERAFIM, J. S.; CABRAL, V. N.; MELETTI, S. M. F. Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013-2019): Mapping Venezuelan immigrants in youth and adult education in Brazil (2013-2019). **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 1 - 16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3590>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, C. M. A. A Formação contínua, O professor reflexivo e sua (RE)significação Identitária. In TÍLIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (Orgs). **Questões Identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SOUZA, M. A. A. de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, v. 79, novembro, 2007.

STAKE, R. Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry** (2nd Ed.) (pp. 134 - 164). Thousand Oaks: Sage. 2003.

SUYEYASSU, Sueidy Pithon. **Currículo e Interculturalidade**: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo. 2019. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TANIGUCHI, Andreia; PAIVA, Janaina. Resposta da sociedade civil frente a situação migratória venezuelana em Manaus. In: **O caráter sociopolítico e interventivo do serviço social 3** / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. Ponta Grossa: Atena, 2021.

TEIXEIRA, Sílvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus**: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da Escola Municipal Professor Waldir Garcia. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

TURNER, J. C. Social Identification, and psychological group formation. In: TAFJEL, H (org.). **The social dimension**: European developments in social psychology, vl. 2. Cambridge: Cambridge University, 1977.

VALE, Fábio do; MEDEIROS, Pedro Henrique Alves de; ARAËJO, Mayara da Costa Baís; BORGES, Grace Kelly D.; MENDES, Jorlon Rafael Gauer; BORGES, Mario Marcio Silva. BRASIL: seus imigrantes e refugiados à luz da decolonialidade. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S.L.], v. 2, n. 9, p. 27-38, jun. 2021.

VIEIRA-SILVA, MARCOS & MIRANDA, SHEILA FERREIRA. **Poder e Identidade grupal**: um estudo em corporações musicais da região das vertentes. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.