

A photograph of a classroom with several young children sitting at desks. A boy in a red jacket is smiling at the camera. Other children are visible in the background, some looking at the camera and others looking down at their work. The room has a chalkboard and colorful decorations on the wall.

ORGANIZADORAS

Cláudia Valente Cavalcante

Brunna Thais Reis Sales

Warlúcia Pereira Guimarães

Inez Maria Milhome Viana

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

aspectos políticos, sociais,
culturais e pedagógicos

A photograph of several young children in a classroom setting. In the foreground, a boy in a red jacket with yellow and blue stripes on the sleeves is smiling and looking towards the camera. He is sitting at a white desk. To his right, a girl with dark hair is also looking towards the camera. In the background, other children are visible, some sitting at desks. The image has a teal overlay.

ORGANIZADORAS

Cláudia Valente Cavalcante

Brunna Thais Reis Sales

Warlúcia Pereira Guimarães

Inez Maria Milhome Viana

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

aspectos políticos, sociais,
culturais e pedagógicos

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos / Organização Cláudia Valente Cavalcante... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadoras: Brunna Thais Reis Sales, Warlúcia Pereira Guimarães, Inez Maria Milhome Viana.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-794-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-794-1

1. Migração internacional. 2. Educação. 3. Direitos Humanos. 4. Acolhimento. 5. Inclusão escolar. I. Cavalcante, Cláudia Valente (Org.). II. Sales, Brunna Thais Reis (Org.). III. Guimarães, Warlúcia Pereira (Org.). IV. Viana, Inez Maria Milhome (Org.). V. Título.

CDD: 370.19

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Migração internacional

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em edição	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Foto de Mario Heller na Unsplash starline - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Aglet Slab VF, Bebas Neue Pro
Revisão	Agnaldo Alves
Organizadores	Cláudia Valente Cavalcante Brunna Thais Reis Sales Warlúcia Pereira Guimarães Inez Maria Milhome Viana

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Brunna Thais Reis Sales
Cláudia Valente Cavalcante

Apresentação12

CAPÍTULO 1

Warlúcia Pereira Guimarães
Inez Maria Milhome Viana

**O papel do NEABI na construção
de uma política educacional para
estudantes migrantes internacionais
na RME de Goiânia.....21**

CAPÍTULO 2

Paulo Henrique Faria Nunes

**Direitos humanos na proteção
dos migrantes transnacionais30**

CAPÍTULO 3

Jovana Lino Bontempo
Rândala Maria de Moraes Nogueira Y Rocha

**Direito à educação na legislação
brasileira para refugiados e migrantes..... 57**

CAPÍTULO 4

Priscilla Franco Rocha

**Acolhimento e recepção
de crianças migrantes e refugiadas:
elementos socioculturais 77**

CAPÍTULO 5

Cláudia Valente Cavalcante

**Famílias de migrantes internacionais
e expectativas escolares:**

o que os estudos apontam?..... 102

CAPÍTULO 6

Rômulo Sousa de Azevedo

**Práticas pedagógicas com crianças
migrantes no contexto escolar.....**

118

CAPÍTULO 7

Cristiane Maria Azevedo Souza

Português como língua de acolhimento

135

CAPÍTULO 8

Juliana Mendes de Moraes

**Ensinar Geografia para estudantes
imigrantes e refugiados:**

desafios e proposições para o ensino e a aprendizagem

153

CAPÍTULO 9

Adriana Borges de Alencar Milhomem

**Os processos escolares
e de acolhimento de duas crianças
migrantes da RME de Goiânia:**

trajetórias, êxitos, desafios e a importância
das formações voltadas ao tema

165

Sobre as organizadoras.....

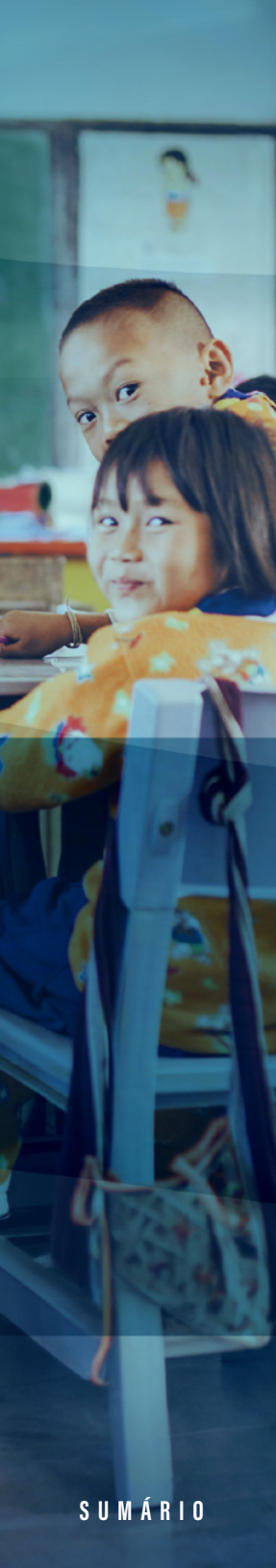
188

Sobre as autoras e os autores.....

190

Índice remissivo.....

194



Assim, imigrar é imigrar com sua história (sendo a imigração mesma parte integrante dessa história), com suas tradições, suas maneiras de viver, de sentir, de atuar, de pensar, com sua língua, sua religião, assim como todas as demais estruturas sociais, políticas e mentais de sua sociedade, não sendo as primeiras mais que a incorporação das segundas, em suma, com sua cultura (Sayad, 2010, p. 22).¹

¹ Citação original está em Sayad, Abdelmalek. *La doble ausencia*. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona, Antrophos, 2010. A tradução foi realizada por María del Carmen Villarreal e Gisele Maria Almeida Ribeiro, e encontra-se em: Dias, Gustavo; Bogus, Lucia; Pereira, José Carlos Alves; Baptista, Dulce (orgs.). *Abdelmalek Sayad e o pioneirismo do pensamento pós-colonial nos estudos migratórios*. São Paulo: Educ, 2020.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO EM GOIÂNIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

*Brunna Thais Reis Sales
Cláudia Valente Cavalcante*

Os fluxos migratórios são um fenômeno que tem marcado a contemporaneidade por causa do volume e particularidades que têm ocorrido. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2022), o número de pessoas que vivem fora do país de nascimento superou a marca de 281 milhões, o equivalente a 3,6% da população mundial. Entre as principais razões que impulsionam os migrantes estão as guerras, as perseguições, os conflitos religiosos, políticos e culturais, as desigualdades econômicas e as mudanças climáticas, dentre outras.

Acompanhando o crescimento do número de migrantes no mundo, o Brasil, nas últimas décadas, recebeu fluxos migratórios que despertaram a atenção de diferentes setores da sociedade. Esse contexto contribuiu para a substituição do Estatuto do Estrangeiro, instituído pela Lei nº 6.815/1980 (Brasil, 1988), pela Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), considerada um avanço normativo no campo, por representar um marco legal fundamentado na garantia dos direitos das pessoas migrantes.

Entre esses direitos, encontra-se o direito à educação que, apesar de previsto na referida norma legislativa, ainda enfrenta, na prática, obstáculos à sua efetivação, em especial em razão da ausência

de políticas públicas educacionais voltadas aos migrantes internacionais nas escolas da rede pública. Embora a Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, disponha sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, os principais desafios enfrentados pelas escolas para efetivar o direito a uma educação pública inclusiva, sob a perspectiva dos direitos humanos, vão desde a ausência de protocolos para o acolhimento das crianças e de suas famílias até as barreiras linguísticas que dificultam ou impedem os processos pedagógicos em sala de aula.

No Estado de Goiás, a Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, em 2023, de acordo com o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*, registrava a presença de 358 estudantes imigrantes de diferentes nacionalidades, matriculados/as em 378 Unidades Educacionais (UE), sendo 65% de origem venezuelana (Goiânia, 2023).

Os dados mais recentes da RME evidenciam um crescimento expressivo, entre 2024 e 2025, tanto no número total de matrículas quanto na presença de estudantes migrantes internacionais. Em 2024, foram registradas 72.415 matrículas, sendo 53.052 nos anos iniciais e 19.363 nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse período, os estudantes migrantes eram provenientes de diferentes nacionalidades, com predominância de venezuelanos (309 nos anos iniciais e 72 nos anos finais), seguidos por estudantes da Bolívia, Cuba, Colômbia, Espanha, Haiti, Reino Unido, Bélgica, Itália, Peru, Afeganistão, Portugal, Estados Unidos, França, Líbano, Argentina, Chile, Guiana Francesa, Guiné-Bissau, Suriname, Paraguai, Angola, Catar e Uruguai.

Em 2025, observa-se um aumento significativo das matrículas na rede municipal, que passaram para 96.469 estudantes, dos quais 70.241 estavam matriculados nos anos iniciais e 26.228 nos

anos finais, representando um crescimento de aproximadamente 33,2% em relação ao ano anterior. Paralelamente, verifica-se também a ampliação da diversidade de nacionalidades presentes nas escolas municipais e o aumento do quantitativo de estudantes oriundos de diversos países.

Os estudantes venezuelanos permaneceram como o principal grupo entre os migrantes internacionais, passando de 381 matrículas em 2024 (309 nos anos iniciais e 72 nos anos finais) para 580 em 2025 (435 nos anos iniciais e 145 nos anos finais), o que representa um crescimento superior a 52%. Também se destaca o expressivo aumento de estudantes cubanos, que passaram de 26 para 134 matrículas, e de estudantes colombianos, de 20 para 52. Houve ainda crescimento entre estudantes provenientes do Haiti, Portugal, Estados Unidos, Peru, Bélgica, França, Guiné-Bissau e outros países.

Além do aumento quantitativo, os dados de 2025 revelam maior diversificação das origens nacionais dos estudantes matriculados na rede municipal, com o ingresso de nacionalidades que não apareciam nos registros de 2024, como Alemanha, Andorra, Japão, Tailândia e República Democrática do Congo. Esse cenário evidencia não apenas a expansão da RME, mas também a intensificação dos fluxos migratórios internacionais para o município, tornando as escolas espaços cada vez mais marcados pela diversidade cultural, linguística e social. Esses dados reforçam a necessidade de fortalecimento de políticas públicas e de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao acolhimento e à garantia do direito à educação para estudantes migrantes internacionais.

Frente a essa realidade e à demanda por qualificação docente, a PUC Goiás, no âmbito de suas atribuições de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, participou da Portaria Conjunta CAPES/SESU n. 1, de 8 de novembro de 2023, referente ao Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-graduação (PROEXT-PG), com o projeto denominado *Os desafios*

para o cumprimento dos direitos humanos e para a efetivação de políticas públicas. Entre as ações previstas no plano de trabalho, foi ofertado o curso *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos* para a RME de Goiânia, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia e o Programa de Direitos Humanos.

O curso foi realizado na Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás, entre os meses de março e outubro de 2025, destinado a regentes e gestores do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, da RME de Goiânia. A presente publicação é resultado das discussões realizadas pelos palestrantes em diálogo com os/as cursistas, a partir dos eixos temáticos desenvolvidos no curso. O objetivo da obra é oferecer subsídios teóricos para a compreensão das migrações internacionais no contexto educacional, contribuindo para a formação de professores e para o desenvolvimento de práticas educativas pautadas nos direitos humanos, na inclusão e na valorização da diversidade.

Estruturado em eixos temáticos sobre os aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos da migração e sua relação com a educação no contexto brasileiro, mas situado globalmente, o curso contou com encontros mensais presenciais, além de atividades na Plataforma Moodle destinadas aos docentes participantes da formação.

A organização desta obra reflete, em grande medida, os eixos temáticos que estruturaram o curso de formação continuada destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia sobre a escolarização de estudantes migrantes internacionais. Assim, os capítulos abordam temas fundamentais para a construção de práticas educativas inclusivas, contemplando os direitos humanos na proteção das pessoas migrantes, o direito à educação, o acolhimento de crianças migrantes e refugiadas, as relações entre famílias

migrantes e escola, as práticas pedagógicas inclusivas e o português como língua de acolhimento. Ademais, esta coletânea ultrapassa os limites da formação realizada ao incorporar capítulos que ampliam e aprofundam as reflexões produzidas ao longo do percurso formativo.

No primeiro capítulo, *O papel do NEABI na construção de uma política educacional para estudantes migrantes internacionais na RME de Goiânia*, escrito por Warlúcia Pereira Guimarães e Inez Maria Milhome Viana, são apresentadas informações sobre a criação do NEABI, a construção de políticas públicas destinadas ao atendimento de grupos minoritários, como afro-brasileiros, povos originários, migrantes, refugiados e apátridas, o desenvolvimento de projetos e ações afirmativas e a produção de materiais de apoio pedagógico voltados para uma educação inclusiva e acolhedora na rede.

O segundo capítulo, *Direitos humanos na proteção dos migrantes transnacionais*, escrito por Paulo Henrique Faria Nunes, está organizado em duas partes: a primeira apresenta um panorama das migrações no século XXI, a fim de oferecer uma visão ampla das migrações no cenário mundial e nacional; a segunda, aborda a estrutura política e normativa destinada a garantir a proteção dos migrantes internacionais. O autor problematiza as principais questões relacionadas ao tema e as analisa sob o prisma dos direitos humanos.

O terceiro capítulo, *Direito à educação na legislação brasileira para refugiados e migrantes*, escrito por Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha e Jovana Lino Bontempo, examina o direito à educação na legislação brasileira para refugiados e imigrantes e sua relação com o sistema público de ensino, destinado a assegurá-lo como direito fundamental. As autoras recorrem às contribuições de Pierre Bourdieu e Abdelmalek Sayad, reconhecendo que o direito à educação não se limita à condição para inserção no mercado de trabalho, mas constitui também instrumento de preservação da identidade, valorização cultural e exercício da cidadania para a população imigrante e refugiada.

O quarto capítulo, *Acolhimento e recepção de crianças migrantes e refugiadas: elementos socioculturais*, escrito por Priscilla Franco Rocha, apresenta a descrição de imagens reais de migrantes internacionais enfrentando situações desumanas e cruéis para atravessar fronteiras ou sobreviver. A partir dessas descrições, o texto discute o acolhimento escolar como um gesto ético e político, e não como um comportamento neutro e isolado. A autora argumenta que, ao chegarem às escolas, além de mochilas, as crianças em deslocamento carregam memórias, identidades e culturas, buscando um acolhimento que somente se sustenta quando o direito ao pertencimento está garantido.

O quinto capítulo, *Famílias de migrantes internacionais e expectativas escolares: o que os estudos apontam?*, escrito por Cláudia Valente Cavalcante, aborda a interação entre famílias migrantes e escola a partir da literatura científica sobre as expectativas familiares em relação à escolarização dos/as filhos/as no país receptor. Discute como os referenciais culturais e escolares das famílias podem gerar tensões e sugere a pedagogia intercultural como possibilidade para a construção de um processo pedagógico equitativo e dialógico.

O sexto capítulo, *Práticas pedagógicas com crianças migrantes no contexto escolar*, escrito por Rômulo Sousa de Azevedo, apresenta práticas pedagógicas de inclusão de crianças migrantes em escolas goianienses, contribuindo para legitimar a migração em Goiás como um novo campo de pesquisa que tem crescido e gerado um contexto relevante para novos diálogos com a realidade local.

O sétimo capítulo, *Português como língua de acolhimento*, escrito por Cristiane Maria Azevedo Souza, apresenta a Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLAc), entendida como prática educativa voltada à inclusão, à cidadania e ao pertencimento, superando a concepção tradicional do ensino. O capítulo problematiza a língua enquanto cultura e formação identitária, e não somente

como estrutura, e propõe práticas pedagógicas interculturais para efetivar a comunicação e a participação plena de estudantes migrantes em contextos escolares.

O oitavo capítulo, *Ensinar Geografia para estudantes imigrantes e refugiados: desafios e proposições para o ensino e a aprendizagem*, escrito por Juliana Mendes de Moraes, apresenta um relato de experiência sobre o ensino de Geografia para migrantes e refugiados. A autora aborda a concepção de escola como espaço sociocultural, questiona a formação inicial de docentes para trabalhar com migrantes internacionais diante dessa nova realidade escolar e propõe discussões sobre o currículo.

E o último capítulo, *Os processos escolares e de acolhimento de duas crianças migrantes da RME de Goiânia: trajetórias, êxito, desafios e a importância das formações voltadas ao tema*, escrito por Adriana Borges de Alencar Milhomem, relata as trajetórias de duas crianças migrantes, uma venezuelana e outra cubana, de 6 anos, matriculadas no Ensino Fundamental I da Escola Rotary Goiânia Oeste, em 2005. A autora relaciona situações vivenciadas em sala de aula com os conhecimentos adquiridos no curso de formação sobre as diferenças culturais.

Antes de concluir esta obra, reafirmamos que a educação é um direito humano fundamental e que sua efetivação depende da construção de escolas capazes de reconhecer, acolher e valorizar a diversidade de trajetórias, culturas, línguas e histórias que atravessam seus espaços. Nesse sentido, os nove capítulos que compõem este livro não oferecem respostas prontas, mas apresentam reflexões, experiências, pesquisas e práticas que contribuem para repensar a escola diante das migrações internacionais contemporâneas.

Esperamos que esta obra inspire educadores, gestores, pesquisadores, estudantes e formuladores de políticas públicas a fortalecer o compromisso com uma educação comprometida com

os direitos humanos, a justiça social e a equidade. Que cada capítulo provoque inquietações, amplie horizontes e incentive novas práticas e investigações capazes de transformar o acolhimento em pertencimento e a diversidade em potência educativa.

Convidamos, portanto, o(a) leitor(a) a percorrer estas páginas com sensibilidade, espírito crítico e abertura ao diálogo. Que a leitura possibilite compreender que as migrações internacionais não representam um desafio a ser superado, mas uma oportunidade para reinventar a escola como um espaço verdadeiramente intercultural, democrático e inclusivo, onde todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham assegurado o direito de aprender e pertencer.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 maio 2017.

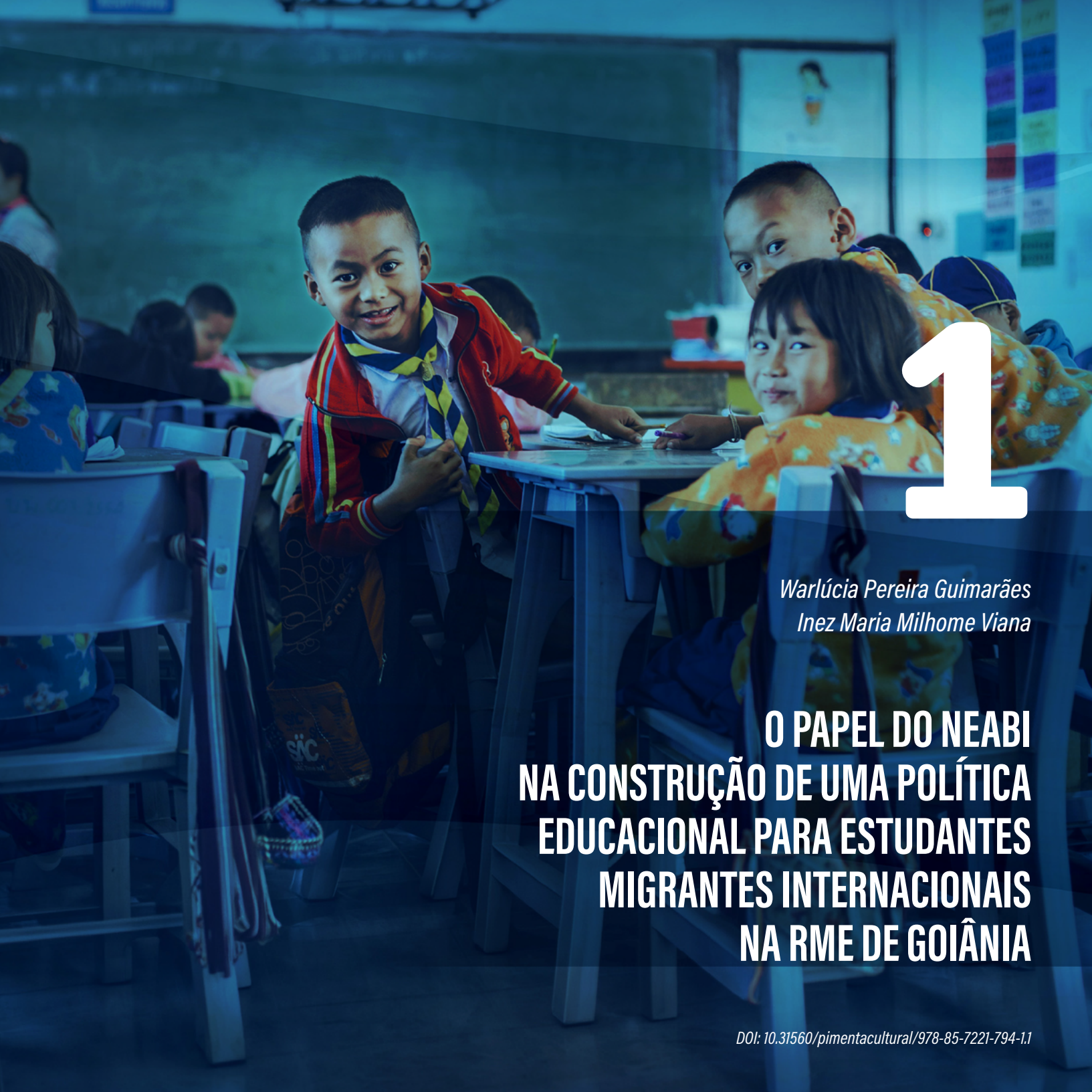
BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2020-11-13.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

CAPES; SESU. Portaria Conjunta n.º 1, de 8 de novembro de 2023. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação** (PROEXT-PG). Brasília, DF: CAPES, 2023.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Linhas Guias**: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. Diretoria Pedagógica / GERINC / GREFU / GEREJA / GERFOR. Goiânia: SME, 2023. ISBN 978-65-00-68636-4.

OIM. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Relatório Mundial sobre Migrações 2022**. Genebra: OIM, 2022. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int>. Acesso em: 8 abr. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.



1

*Warlúcia Pereira Guimarães
Inez Maria Milhome Viana*

O PAPEL DO NEABI NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NA RME DE GOIÂNIA

INTRODUÇÃO

A presença de crianças e estudantes migrantes internacionais nas escolas da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia tem demandado ações voltadas ao acolhimento, à inclusão e ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística. Em 2023, diante do aumento do número de estudantes oriundos de outros países nas unidades educacionais, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) passou a incorporar essa temática às suas ações, constituindo o Grupo de Trabalho de Imigrantes (GTI) para elaborar orientações destinadas à recepção e ao acolhimento desses estudantes.

Nesse contexto, este texto tem como objetivo apresentar o percurso do NEABI na construção de ações voltadas aos estudantes migrantes internacionais na RME de Goiânia, destacando as iniciativas desenvolvidas, as parcerias estabelecidas e os desafios identificados nesse processo.

1. O NEABI E SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES MIGRANTES INTERNACIONAIS NA RME DE GOIÂNIA

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, criou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), por meio da Portaria nº 352 de 10 de novembro de 2022, com os seguintes objetivos: fomentar, organizar, orientar, acompanhar, monitorar e avaliar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia referentes ao cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008,

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

A Portaria nº 352, que instituiu o NEABI, tem como orientação para seu plano de trabalho os eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a saber: fortalecimento do marco legal; política de formação de gestores e profissionais da educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais, que se desdobram em metas e ações.

Nos últimos quatro anos, o NEABI vem desenvolvendo ações formativas, como cursos de média duração, atividades relacionadas à Literatura Infantil e à Educação para as Relações Étnico-Raciais e os Seminários do NEABI, nos quais os profissionais da Rede Municipal de Educação socializam seus trabalhos em sessões temáticas. O núcleo também produz materiais de apoio para professores/as e para a comunidade em geral. Entre os materiais produzidos, destacamos o *Material de Apoio para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (MAP ERER, 2025/2026), a Campanha de Autodeclaração "Sua raça/cor é parte de sua História e merece ser reconhecida" (2024/2025/2026) e o documento *Linhas Guias: orientações para acolhimento e recepção de crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023).

Em 2023, diante das solicitações das unidades educacionais que apresentavam número elevado de crianças/estudantes oriundos de outros países, a Superintendência Pedagógica solicitou ao NEABI a produção de material que orientasse a recepção e o acolhimento desses grupos nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Dessa forma, as ações do NEABI foram

ampliadas com a inclusão do trabalho com as crianças/estudantes migrantes internacionais matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Para a execução dessa ação, foi constituído sob a coordenação do NEABI, o Grupo de Trabalho de Imigrantes (GTI), específico para a elaboração do documento de orientação, recepção e acolhimento.

A primeira ação do GTI foi realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática do acolhimento e da recepção de estudantes migrantes internacionais. Paralelamente, realizou-se o levantamento de dados sobre o quantitativo de crianças/estudantes oriundos de outros países matriculados nas unidades educacionais. O primeiro levantamento apresentou o número de 358 migrantes de diferentes nacionalidades, conforme o Sistema de Gestão Educacional SISGE/SME (11/04/2023). "As crianças/estudantes eram em suma maioria oriundos Venezuela (65,8%), seguido da Bolívia (4,4%), Colômbia (2,5%), Haiti (2,7%), indígenas venezuelanos da etnia *Warao* (1,4%), Angola e Nigéria (0,3%). Foi constado, ainda, crianças/estudantes de outras dezoito nacionalidades" (Goiânia, 2023, p. 10).

O lançamento do documento *Linhas Guias: orientações para acolhimento e recepção de crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023) propiciou a interlocução com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em especial com a coordenação do curso de Espanhol, sob a responsabilidade da professora Dra. Lucielena Lima (FL/UFG. Em agosto do referido ano foi desenvolvido o "Projeto transdisciplinar de acolhimento linguístico, intercultural e socio-afetivo para alunos imigrantes das escolas municipais de Goiânia", na modalidade de pesquisa da "Prática Comum Curricular", também coordenada pela professora Dra. Lucielena Lima, que contou com a coparticipação do NEABI. A pesquisa propunha contribuir para o entendimento das dificuldades de aprendizagem pelos/as crianças/estudantes imigrantes de algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia e das dificuldades de ensino

enfrentadas pelos/as professores/as no âmbito escolar (UFG, 2023). Foram contempladas oito unidades educacionais, com a participação de trinta estudantes. Os dados foram levantados em um questionário da Prática Comum Curricular, respondido por 64 profissionais.

A pesquisa trouxe dados em relação: a) dificuldades que os profissionais consideravam que as/os crianças/estudantes imigrantes enfrentavam; b) nível linguístico das crianças/estudantes; c) dificuldades de ensino enfrentadas pelos/as professores/as no âmbito escolar; d) ações que os profissionais consideravam necessárias para que pudessem melhor acolher crianças/estudantes imigrantes (FL/UFG, 2023).

Diante dos resultados obtidos no “Projeto transdisciplinar de acolhimento linguístico, intercultural e socioafetivo para alunos imigrantes das escolas municipais de Goiânia”, em 2024, foi oferecido aos profissionais da Rede Municipal de Educação o curso de extensão, em parceria com a Faculdade de Letras/UFG, “Noções Básicas de Espanhol”, com carga horária de 60h, que teve a participação dos/as docentes do curso de Letras Espanhol/UFG. O curso propiciou o estudo da língua espanhola com objetivo de acolher e proporcionar a aprendizagem de crianças e estudantes que possuíam o espanhol como idioma nativo.

A pesquisa da Prática Comum Curricular, em sua segunda edição, prosseguiu em 2024 com o título *Acolhimento intercultural aos estudantes imigrantes hispano-americanos das escolas municipais de Goiânia-GO*, e propunha “Investigar algumas manifestações culturais hispano-falantes em uma perspectiva intercultural crítica”. Coordenada pela professora Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (FL/UFG), contou com a participação de seis estudantes do curso de Letras Espanhol/UFG, desenvolvida em quatro unidades educacionais. Os resultados da pesquisa foram apresentados na “I Mostra Cultural Hispânica (UFG e SME)”, integrante da programação do III Seminário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

da SME, realizado em 27 de novembro de 2024, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em parceria com o 12º Colóquio de Direitos Humanos: Direitos Humanos e Migração.

Em 2025, com a proposta de auxiliar as unidades educacionais no atendimento às/aos crianças/estudantes migrantes de língua espanhola, a Universidade Federal de Goiás, por meio da Faculdade de Letras e do curso de Letras-Espanhol, iniciou o processo de solicitação de campo de Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado para os estudantes do curso de Letras-Espanhol, em formato presencial.

Ampliando as ações relacionadas às crianças e aos estudantes migrantes internacionais, em 2025 foi incluído no plano de trabalho do Acordo de Cooperação nº 19/2022 SME, firmado entre o Município de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Coordenação de Extensão, o curso de extensão *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos*. O curso foi oferecido especialmente às 47 unidades educacionais com maior número de crianças/estudantes migrantes internacionais, com o objetivo de “proporcionar uma formação interdisciplinar sobre educação, migração e prática docente a professores e professoras da Rede Municipal de Educação, de Goiânia, para atuação com crianças, adolescentes e adultos migrantes e refugiadas no espaço escolar”. Foi coordenado pela professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante, com a participação de especialistas e estudiosos da temática.

Por meio do Acordo de Cooperação nº 19/2022 SME, foi elaborado o Projeto de Pesquisa *Direito à educação de migrantes internacionais na perspectiva dos Direitos Humanos: percepções dos agentes escolares sobre a inclusão escolar, acolhimento e diversidade cultural*, cujo objetivo geral é compreender as percepções de gestores, docentes, discentes e familiares migrantes internacionais sobre como essas práticas impactam a inclusão e o desempenho escolar dos estudantes migrantes.

O projeto foi submetido pela professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDC/FNDCT Nº 44/2024 – Universal e aprovado e pelo CNPq em 16 de abril de 2025.

O percurso desenvolvido pelo NEABI na construção de uma política educacional para estudantes migrantes internacionais na RME de Goiânia apresenta limites, como a descontinuidade das seguintes ações: GTI de Imigrantes (NEABI/SME); revisão e ampliação do documento Linhas Guias, com estratégias metodológicas e de aprendizagem para crianças/estudantes de outras nacionalidades; ausência de materiais didáticos específicos para o ensino de Língua Portuguesa de Acolhimento; formação de professores/as para a recepção, o acolhimento e a aprendizagem de crianças/estudantes migrantes internacionais; e a ausência de professores/as habilitados/as em Letras-Espanhol para compor o quadro docente de profissionais da educação.

Ressalta-se que o caminho percorrido pelo NEABI em prol da educação de migrantes internacionais contou e conta com inúmeros parceiros de instituições de ensino superior, com seus núcleos de estudos e pesquisas, além de estudiosos da temática e de profissionais da RME. O livro *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos* é fruto desse esforço coletivo e do compromisso com a educação e a inclusão social de pessoas que buscam melhores condições de vida para si e para os seus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso apresentado evidencia a ampliação das ações do NEABI para atender às demandas relacionadas à presença de estudantes migrantes internacionais na RME de Goiânia. Nesse

processo, foram desenvolvidas iniciativas de acolhimento, formação, pesquisa, extensão e produção de orientações, em articulação com universidades e profissionais da própria rede.

Ao mesmo tempo, permanecem desafios relacionados à continuidade das ações, à formação dos profissionais, à produção de materiais específicos, ao ensino de Língua Portuguesa de Acolhimento e à disponibilidade de docentes habilitados em Letras-Espanhol.

A experiência relatada reforça, portanto, a importância da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, as instituições de ensino superior e os profissionais da rede para o desenvolvimento de ações voltadas ao acolhimento e à inclusão de estudantes migrantes internacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria Conjunta nº 1, de 8 de novembro de 2023. Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação – PROEXT-PG. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 nov. 2023. Seção 1, p. 28-29.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 44/2024 – Universal**. Brasília, DF: CNPq, 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 352, de 10 de novembro de 2022. Institui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município de Goiânia**, Goiânia, 11 nov. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Linhas Guias**: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Material de Apoio para a Educação das Relações Étnico-Raciais** – MAP ERER. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2025/2026.

A photograph of a classroom with several children. In the foreground, a young boy in a red jacket and a striped scarf is smiling and looking towards the camera. He is standing next to a desk. Behind him, another boy is looking over his shoulder. To the right, a girl with dark hair is also looking towards the camera. They are all in a classroom setting with desks and chairs. A large white number '2' is overlaid on the right side of the image.

2

Paulo Henrique Faria Nunes

DIREITOS HUMANOS NA PROTEÇÃO DOS MIGRANTES TRANSNACIONAIS

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi desenvolvido a partir das discussões e reflexões realizadas na aula inaugural do curso *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos*, ministrada por seu autor no dia 27/03/2025, na PUC Goiás.

Conquanto o título contenha a expressão *direitos humanos*, empregou-se também, ao longo do texto, a locução *direitos fundamentais* como sinônimo.

A primeira parte do texto apresenta um panorama sobre as migrações no século XXI. A fim de proporcionar uma visão mais ampla sobre o assunto, esta seção foi dividida em dois tópicos: os fluxos migratórios internacionais e o Brasil no contexto das migrações internacionais. Embora o trabalho vise problematizar as principais questões relacionadas ao tema e, em seguida, analisar a questão sob o prisma dos direitos humanos, recorreu-se a dados quantitativos sobre o fenômeno migratório no Brasil e no mundo.

A segunda parte trata da estrutura política e normativa referente à proteção dos migrantes internacionais. Tendo em vista o público-alvo deste trabalho, o autor optou por estabelecer um recorte prioritário no Brasil. Por fim, aprofunda-se a análise da proteção dos migrantes internacionais, considerando o desenvolvimento da legislação brasileira a partir da primeira Constituição republicana.

O Brasil oscilou entre o estímulo à imigração, no fim do século XIX, com vistas ao “branqueamento” da população, e a desconfiança em relação ao estrangeiro no contexto do Estado Novo e nas décadas seguintes. As normas internacionais de proteção dos direitos humanos – inclusive aquelas voltadas a migrantes, deslocados e refugiados –, só encontraram um terreno fértil no Brasil após a promulgação da Constituição de 1988.

Atualmente, embora o marco jurídico brasileiro seja satisfatório, encontram-se dificuldades institucionais na aplicação efetiva das normas de proteção dos direitos humanos dos migrantes.

Esclarece-se que as citações diretas (transcrições) foram mantidas conforme o texto original, razão pela qual o leitor encontrará, eventualmente, palavras com redação diversa do padrão atualmente utilizado.

1. PANORAMA SOBRE AS MIGRAÇÕES NO SÉCULO XXI

Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar criticamente os direitos dos migrantes transnacionais sob a perspectiva da proteção dos direitos humanos. No entanto, antes de tecer considerações sobre as normas domésticas e internacionais relativas ao assunto, bem como sobre o arcabouço institucional dedicado à proteção dos migrantes, apresenta-se um panorama acerca das migrações neste primeiro quartel do século XXI.

A migração pressupõe a intenção de uma pessoa de deixar seu país para se estabelecer em outro, seja de modo definitivo ou temporário. Contudo, conforme as normas internacionais e a literatura especializada, nem todo indivíduo que se encontra nessas circunstâncias é um *migrante*.

Embora não exista uma definição legal universalmente aceita, conforme o *Glossário sobre Migração* da Organização Internacional para as Migrações (OIM),

[o] termo migrante compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência

pessoal” e sem a intervenção de factores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias¹.

O *refugiado*, conforme definição da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), atualizada pelo Protocolo de 1967, é qualquer pessoa que

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

Os casos de migração por motivos de segurança que não estão compreendidos na definição de refugiados incluem as *pessoas deslocadas*. Catástrofes naturais podem gerar um grande número de deslocados, frequentemente denominados “refugiados ambientais”. O reconhecimento formal e/ou jurídico dos refugiados ambientais ainda enfrenta resistência por parte dos países de destino. No entanto, Austrália e Tuvalu – *microestado* insular da Polinésia com cerca de 11 mil habitantes – celebraram, em novembro de 2023, um acordo de mobilidade climática por meio do qual constituíram a *União Falepili*². O ponto culminante de Tuvalu não alcança cinco metros acima do nível do mar e, diante da possibilidade de elevação do nível dos oceanos em virtude do aquecimento global, o país pode

1 ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Glossário sobre Migração. **Direito Internacional da Migração**, nº 22. Genebra: OIM, 2009. A última versão do *Glossário* da OIM – publicada, em 2019, em inglês, francês e espanhol – pode ser acessada em <https://publications.iom.int>.

2 A palavra *falepili* tem a conotação de valores de boa vizinhança, dever de cuidado e respeito mútuo. O tratado constitutivo da União Falepili se encontra disponível em <https://www.dfat.gov.au/geo/tuvalu/australia-tuvalu-falepili-union-treaty/treaty-text-falepili-union>

vir a desaparecer no futuro. Por meio desse acordo, uma iniciativa pioneira, o governo australiano se compromete a acolher os tuvaluanos em seu território.

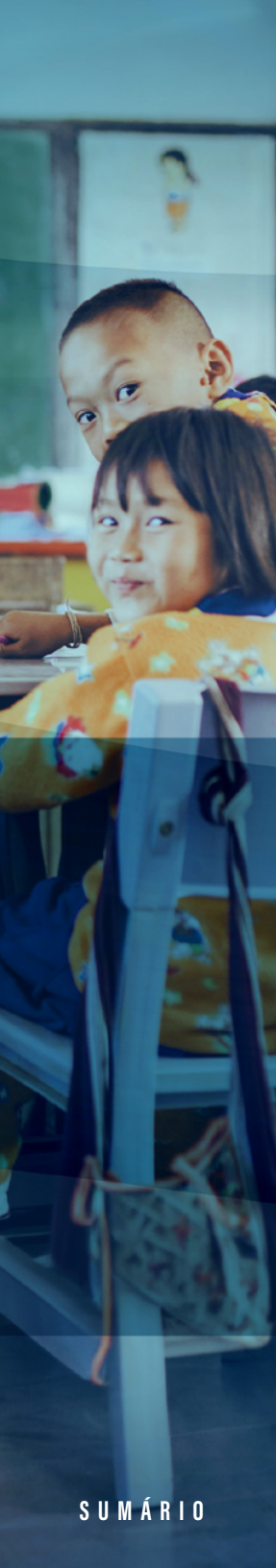
A situação relativa a Tuvalu não pressupõe nenhum tipo de perseguição. Trata-se, sem dúvida, de uma questão de segurança e de caráter humanitário que não se enquadra na definição de refugiado da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados.

Nunca houve um número tão grande de migrantes, tanto domésticos quanto transnacionais. Muitos países instituíram o *golden visa* e novas modalidades de autorização de residência para atrair estrangeiros endinheirados e fomentar a economia nacional, a exemplo de nômades digitais, aposentados, compradores de imóveis e investidores. Um número considerável de *gringos* abastados vive em condomínios e áreas nobres do litoral brasileiro. O dinheiro facilita inclusive a aquisição da nacionalidade em certos países. Além do direito à nacionalidade associado ao território de nascimento (*jus soli*) ou à ascendência (*jus sanguinis*), encontra-se na literatura referência ao *jus pecuniae* ("direito pelo dinheiro")³.

Porém, o fenômeno migratório não se limita a essa visão glamourosa. Há um contingente de refugiados, apátridas, pessoas em situação de vulnerabilidade, vítimas de tráfico humano e trabalhadores que buscam melhores condições de vida espalhados por todo o mundo. Esses migrantes se deslocam de seus países de origem por motivos bem diferentes daqueles que desejam viver em uma praia paradisíaca. Muitos, inclusive, se encontram em situação de migração forçada.

3

DZANKIC, Jelena. **The pros and cons of ius pecuniae**: investor citizenship in comparative perspective. Firenze: European University Institute, 2012.



Tendo em vista esses diferentes contextos, apresenta-se inicialmente uma taxonomia das migrações⁴: sob a *perspectiva espacial*, a migração pode ser *doméstica* (nacional)⁵ e *internacional* (ou transnacional); sob o *critério quantitativo*, classifica-se em *individual* ou *grupal*; quanto à *iniciativa*, a migração pode ser *espontânea* – quando o próprio indivíduo decide migrar sem qualquer envolvimento público – ou *dirigida* – na hipótese de programas governamentais ou intergovernamentais; no tocante ao *consentimento*, tem-se a *voluntária*⁶ e a *forçada* (deslocados e refugiados); em relação à legalidade, tem-se a migração legal e a ilegal (migrantes indocumentados); e, por último, quanto ao *tempo*, a migração pode ser *temporária* ou *permanente*.

As categorias acima não são excludentes. Portanto, existem fluxos migratórios temporários, domésticos e internacionais, a exemplo de trabalhadores que se deslocam de seus locais de origem em períodos de colheita (v.g. cana-de-açúcar, café)⁷. Da mesma forma, existem vítimas de tráfico para fins de exploração sexual, adoção ou remoção de órgãos nas esferas doméstica e internacional.

Além do porquê dos fluxos migratórios – que pode estar relacionado a questões objetivas ou subjetivas, individuais ou grupais –, deve-se ter em mente a percepção dos governos e das populações

4 Essa classificação se encontra em NUNES, Paulo Henrique Faria. **Lei de Migração**: marco jurídico relativo ao fluxo transnacional de pessoas. 5. ed. Goiânia: Edição do Autor, 2025.

5 Embora o foco principal deste trabalho seja as migrações internacionais, destaca-se que o êxodo rural chinês é considerado o maior fluxo migratório da história (LI, Si-Ming; HE, Shenjing; CHAN, Kam Wing (Ed.). **Changing China: migration: communities and governance in cities**. London; New York: Routledge, 2017). O êxodo rural chinês das últimas décadas ultrapassou as migrações decorrentes da divisão da Índia em 1947 e o tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX.

6 A migração espontânea pode ser de consentimento “pleno” ou “viciado”. Tem-se o consentimento viciado nos casos em que o migrante se depara com uma situação de vulnerabilidade – ainda que não haja um fenômeno de grandes proporções que leva à emigração imediata, a exemplo de uma guerra.

7 DINIZ, Alexandre M. A. Migração e evolução da fronteira agrícola. **Geografia**. Rio Claro (SP), v. 28, n. 3, p. 363-378, set./dez., 2003; SILVA FILHO, Luís Abel da; CRUZ, Bruno de Oliveira; MELO, Juliana Aguiar de; RIBEIRO, Luiz Carlos de Santana. **Dinâmicas espaciais e estruturais na agricultura brasileira**: análise comparativa dos períodos 2013-2017 e 2018-2022. Brasília: Ipea, 2025

sobre os emigrantes (expatriados) e os imigrantes. Encontram-se perspectivas positivas e negativas sobre os efeitos das migrações⁸. Essas últimas, infelizmente, têm alcançado uma dimensão hiperbólica e resultado em discursos chauvinistas e xenófobos.

Para os países de origem, a saída de nacionais pode ter efeitos positivos como a qualificação da mão de obra, a aquisição de conhecimento estratégico (*brain gain*) e o recebimento de divisas enviadas pelos emigrantes. O dinheiro enviado pelos emigrantes (*remessas*), além de garantir o sustento de muitas famílias, é responsável pelo pagamento de mensalidades escolares e planos de saúde, bem como pela aquisição de imóveis e bens de consumo duráveis. Essas remessas contribuem positivamente para o *balanço de pagamentos*⁹ do país receptor e fomentam sua economia.

Por outro lado, a emigração pode resultar negativamente na perda de trabalhadores qualificados (*brain drain*) e da população jovem.

8 Adotam-se aqui as mesmas perspectivas apresentadas em NUNES, Paulo Henrique Faria. **Lei de Migração**: marco jurídico relativo ao fluxo transnacional de pessoas. 5. ed. Goiânia: Edição do Autor, 2025.

9 "Registro de todas as transações de caráter econômico-financeiro realizadas por residentes de um país com residentes dos demais países. O balanço de pagamentos é constituído basicamente de quatro contas ou balanços. Dependendo da natureza da transação econômica ou financeira, que dá lugar à receita ou despesa de divisas, podem ser classificadas como operações em transações correntes ou movimento de capitais. As transações correntes incluem as contas de comércio ou balanço comercial de serviços ou balanço de serviços e as transferências unilaterais. O movimento de capitais constitui uma conta também chamada de conta de capital. [...] As transferências unilaterais registram as entradas ou saídas de divisas decorrentes, por exemplo, do envio de recursos ao exterior para a manutenção de embaixadas e serviços consulares, de imigrantes que mandam parte de seus salários para familiares em seus países de origem etc. [...] A conta de capital registra os investimentos diretos [...]; os empréstimos e financiamentos obtidos por residentes no Brasil, no exterior (entradas de divisas) e as saídas representadas por empréstimos concedidos a não-residentes; as amortizações, isto é, o pagamento de parte ou da totalidade de uma dívida [...]; e os capitais de curto prazo, que significam empréstimos e financiamentos por um prazo inferior a um ano. A soma das transações correntes e do movimento de capitais proporciona o resultado final do balanço de pagamentos. Se as receitas totais (entradas) superarem as despesas totais (saídas), o balanço de pagamentos apresentará um superávit; se ocorrer o inverso, haverá um déficit, e, se os valores forem equivalentes, o balanço de pagamentos estará equilibrado" (SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999, p. 41).

Os países receptores podem se beneficiar da imigração de diferentes maneiras: ocupação de vazios demográficos; rejuvenescimento da população; recepção de mão de obra e aumento de pagadores de impostos e contribuições previdenciárias; e expansão do mercado de consumo interno. No entanto, a migração desordenada pode ter efeitos inversos, como a sobrecarga de serviços públicos (educação, saúde, transporte e segurança) e a concorrência entre trabalhadores nacionais e estrangeiros por empregos.

O crime transnacional relacionado aos movimentos migratórios, evidentemente, gera efeitos negativos nos países de origem e de destino dos migrantes (tráfico de pessoas, tráfico de drogas e contrabando).

Feitas essas considerações iniciais, analisam-se os fluxos migratórios internacionais e o Brasil no contexto das migrações transnacionais.

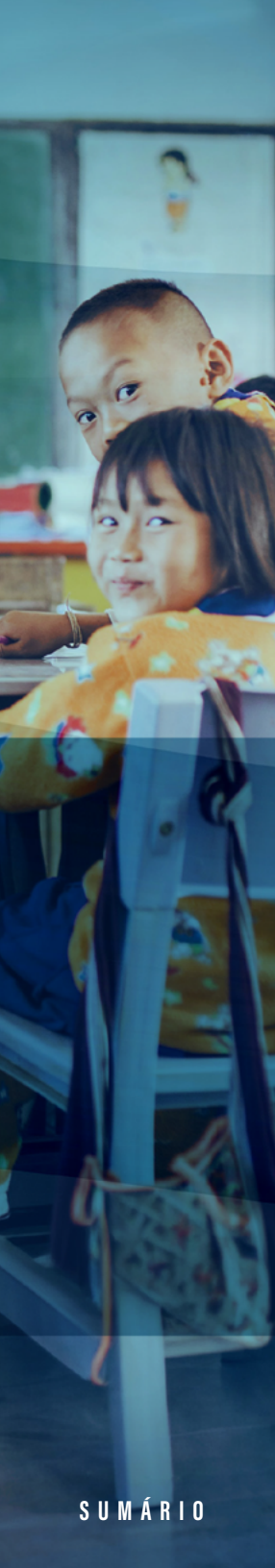
1.1 OS FLUXOS MIGRATÓRIOS INTERNACIONAIS

Conforme estimativas da Organização Internacional para as Migrações (OIM – ou IOM, na sigla em inglês), em 2020 havia, no mundo, 281 milhões de *migrantes internacionais*, o equivalente a 3,6% da população global¹⁰. Essa população encontra-se distribuída de maneira bastante desproporcional: 30,9% na Europa; 30,5% na Ásia; 20,9% na América do Norte; 9% na África; 5,3% na América Latina; e 3,3% na Oceania.

Grande parte dos migrantes busca melhores oportunidades de emprego. Daí o alto fluxo migratório para a Europa e os EUA. No entanto, conflitos armados e crises políticas também têm influência

10

MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda Adhiambo (Ed.). **World Migration Report 2024**. Geneva: International Organization for Migration (IOM), 2024.



direta sobre os movimentos transfronteiriços. Ademais, refugiados e deslocados são pessoas que deixam seus locais de origem em situação emergencial. Portanto, nem sempre um africano ou um indivíduo de uma zona de conflito e/ou instabilidade no Oriente Médio, na Ásia ou no Leste Europeu buscará necessariamente um país da União Europeia, o Japão ou os EUA. Com frequência, busca-se o território mais próximo ou ao qual se possa chegar, o que faz com que países como Jordânia e Líbano recebam muitos refugiados.

Além de buscar a melhoria de sua condição de vida, os migrantes podem se tornar uma fonte de recursos em sua terra natal. Em 2022, expatriados foram responsáveis por remessas internacionais da ordem de US\$ 831 bilhões aos seus países de origem. Desse total, US\$ 647 bilhões corresponderam a transferências bancárias para Estados de renda baixa e média. No início do século XXI, essas remessas não atingiam US\$ 130 bilhões¹¹.

As remessas incluem somente transferências bancárias ou similares. Com a facilidade das compras *on-line* e dos meios de pagamento digitais, bem como dos envios informais e não declarados, estima-se que o montante injetado nas economias dos países dos emigrantes seja bem superior ao registrado oficialmente como remessas internacionais.

Em 2024, as remessas pessoais recebidas ultrapassaram US\$ 900 bilhões. No mundo todo, o produto interno bruto (PIB) nominal de apenas 21 países ultrapassou esse valor no mesmo ano¹².

As remessas do exterior para o Brasil em 2024 foram da ordem de US\$ 4,9 bilhões, o equivalente a mais de R\$ 26 bilhões

11 Fonte: Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicator/BX.TRF.PWKR.CD.DT>).

12 EUA, China, Alemanha, Japão, Índia, Reino Unido, França, Itália, Canadá, Brasil, Rússia, México, Austrália, Espanha, Coreia do Sul, Indonésia, Turquia, Arábia Saudita, Holanda, Suíça e Polônia (Fonte: Banco Mundial).

no momento da redação deste trabalho¹³. A título comparativo, registra-se que a previsão de despesas da Administração Pública do Estado de Goiás em 2024 foi de R\$ 28,4 bilhões¹⁴. No caso brasileiro, as remessas representam uma fração muito pequena em relação ao PIB (0,2%); no entanto, alguns países são altamente dependentes desse recurso (v.g., Nepal, 66,1%; Tajiquistão, 47,9%; Líbano, 33,3%; Nicarágua, 26,6%; Honduras, 25,7%; El Salvador, 24%; Guatemala, 19,1%; Somália, 17,5%; Iêmen, 15,9 %; Haiti, 15,5%)¹⁵.

Embora as questões relacionadas a emprego e renda sejam lembradas com mais frequência, os refugiados representam uma porção significativa da população residente fora de sua terra natal. Estimativas das Nações Unidas apontavam mais de 35 milhões de refugiados no fim de 2022; mais de 87% desse contingente eram provenientes de Síria, Ucrânia, Afeganistão, Sudão do Sul, Myanmar, República Democrática do Congo, Sudão, Somália, República Centro-Africana e Eritreia¹⁶. Os conflitos domésticos, por sua vez, produziram mais de 62 milhões de deslocados internos.

1.2 O BRASIL NO CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS

Como visto acima, a América do Sul não é um dos destinos mais procurados por migrantes. Contudo, além dos problemas socio-econômicos, a região enfrenta problemas políticos que ocasionam movimentos transfronteiriços.

13 Câmbio de 15/12/2025. USD 1,00 = 5,39.

14 Lei Estadual nº 22.356/2024. Disponível em <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/108392/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

15 Fonte: Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicator/BX.TRF.PWKR.DT.GD.ZS>).

16 MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda Adhiambo (Ed.). **World Migration Report 2024**. Geneva: International Organization for Migration (IOM), 2024.

Estima-se que perto de 5 milhões de brasileiros viviam no exterior no fim de 2023. Essa população se encontra concentrada predominantemente nos EUA (45,3%) e na Europa (33,6%). As demais partes do globo abrigavam brasileiros em diferentes proporções: América do Sul (13,3%); Ásia (4,5%); Oriente Médio (1,3%); Oceania (1,1%); África (0,8%); América Central e Caribe (0,2%).

Os países com as maiores comunidades brasileiras são EUA (2.085.000), Portugal (513.000), Paraguai (263.200), Reino Unido (230.000), Japão (210.471), Alemanha (170.400), Espanha (161.944), Itália (159.000), Canadá (143.500) e Argentina (101.502)¹⁷.

O número de estrangeiros no Brasil é inferior ao de expatriados, embora tenha crescido substancialmente nas últimas décadas. O Censo de 2010 indicava 510.067 estrangeiros e 173.763 brasileiros naturalizados; em 2022, eram 792.015 estrangeiros e 223.389 brasileiros naturalizados, o equivalente a 0,39% e 0,11% da população total. Desde os anos 1960, o percentual de estrangeiros na população do Brasil registrava quedas constantes e, até 2010, os europeus eram o maior grupo. Venezuelanos, haitianos e bolivianos são grupos nacionais cujo crescimento foi mais expressivo nas últimas décadas.

De acordo com o serviço de estatística da Organização das Nações Unidas, a média de imigrantes de origem estrangeira em relação aos nacionais é de 3,7%. Contudo, há casos de países onde os imigrantes representam um percentual expressivo da população nacional e alguns nos quais os estrangeiros são mais da metade: Qatar (76,7%); Emirados Árabes Unidos (74%); Mônaco (70,2%); Omã (43,2%); Arábia Saudita (40,3%); Suíça (31,1%); Austrália (30,4%); Áustria (25,5%); Islândia (25,1%); Líbano (24,5%); Irlanda

17

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidades brasileiras no exterior**: ano-base 2023. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2024.

(23,1%); Canadá (22,2%); Suécia (21,4%); Bélgica (20%); Alemanha (19,8%); Espanha (18,5%); EUA (15,2%)¹⁸.

O Estado de Goiás, o 14º no ranking nacional, abriga 1,1% dos estrangeiros com registro no Brasil, isto é, aqueles em situação regular. No fim de 2022, contavam-se 17.179 imigrantes registrados em Goiás¹⁹. Cerca de 20% eram residentes temporários, mas isso não significa que parte deles não tenha obtido autorização de residência permanente posteriormente. Chama-se a atenção para o fato de que esses números não compreendem migrantes irregulares, isto é, aqueles que ingressam ou permanecem no país sem autorização legal.

Estrangeiros e brasileiros naturalizados representavam cerca de 0,5% da população brasileira. Em Goiás, os estrangeiros equivalem a 0,25% da população total. Em Portugal, os imigrantes representam mais de 14% dos habitantes.

18 Os números são referentes a 2024. Fonte: United Nations of Economic and Social Affairs/Population Division. Os dados completos sobre todos os continentes podem ser consultados em UNITED NATIONS. **International migrant stock 2024: key facts and figures**. New York: United Nations, 2025.

19 VIANNA, Pedro Jorge B.; MACÊDO, Murilo Rodrigues. **Imigração internacional em Goiás. Goiânia**: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, 2023.

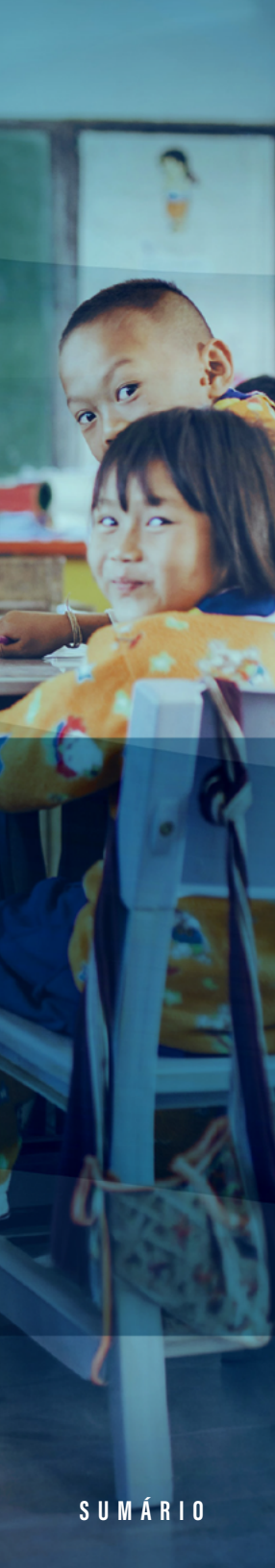
Quadro 1 - Quantidade, Frequência Relativa e Ranking de Imigrantes por Nacionalidade – Dez. 2022

Brasil				Goiás			
Nacionalidade	Quantidade	Ranking	%	Nacionalidade	Quantidade	Ranking	%
Venezuela	340.144	1	21,7%	Venezuela	3.914	1	22,8%
Portugal	180.931	2	11,5%	Haiti	2.143	2	12,5%
Haiti	126.828	3	8,1%	Portugal	1.585	3	9,2%
Bolívia	121.615	4	7,8%	EUA	1.071	4	6,2%
Argentina	73.621	5	4,7%	Colômbia	934	5	5,4%
Japão	57.222	6	3,6%	Espanha	830	6	4,8%
China	57.173	7	3,6%	Itália	624	7	3,6%
Itália	55.339	8	3,5%	Peru	470	8	2,7%
Uruguai	50.108	9	3,2%	Bolívia	400	9	2,3%
Colômbia	48.717	10	3,1%	Argentina	337	10	2,0%
Outras nacionalidades	457.519	-	29,2%	Outras nacionalidades	4.871	-	28,4%
Total	1.569.217	-	100,0%	Total	17.179	-	100,0%

Fonte: Polícia Federal/SISMIGRA.

Elaboração: IMB.

Em alguns países, o senso comum associa o aumento do número de imigrantes a problemas sociais, principalmente desemprego e segurança pública. Com frequência, encontram-se também no Brasil discursos que associam a imigração a problemas de segurança pública. Logo após a aprovação da Lei de Migração no Senado, o deputado federal Pr. Marco Feliciano (PSC-SP) assim se pronunciou:



Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, ontem no Senado foi aprovada a chamada Lei de Migração, com, dos 81 Senadores, apenas 48 Senadores presentes.

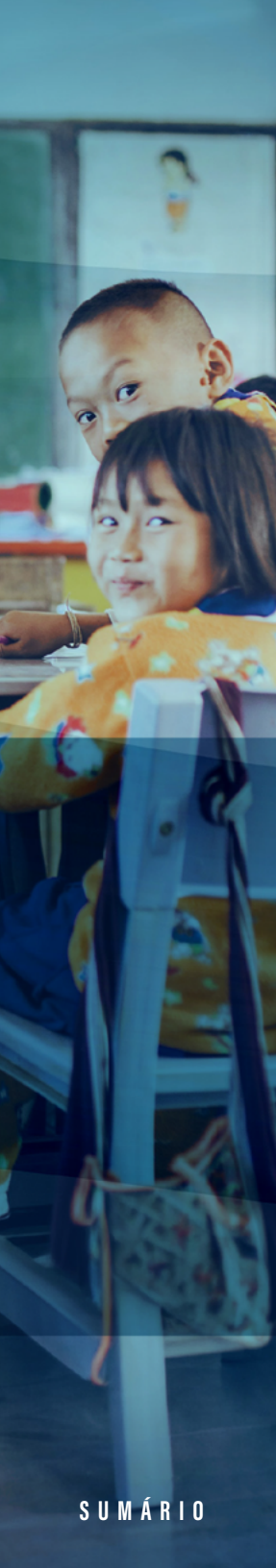
Eu tenho que deixar exposto aqui o meu total repúdio a essa lei, que, apesar de estar revestida de caráter humanista, nos expõe de forma irresponsável em um momento em que o mundo testemunha estupros coletivos na Suécia, terroristas utilizando caminhões para atropelar a população na Alemanha, bombas explodindo na França, ou seja, todo tipo de ato de terrorista.

O mundo está em guerra. O terrorismo do Estado Islâmico tem um vetor, que é a civilização ocidental cristã. É neste momento de guerra declarada contra um inimigo sem rosto e sem bandeira que teríamos que reforçar nossas defesas. Mas essa Lei de Migração retira dos brasileiros o pouco da armadura que se tinha, deixando-nos vulneráveis, ao recebermos de braços abertos aqueles que querem nos matar.

Mas o problema não é só no âmbito da segurança nacional, Sr. Presidente. Para piorar a situação, o Brasil pretende, de braços abertos, receber estrangeiros no momento em que temos 12 milhões de desempregados. Não temos nem para nós mesmos, como vamos prover a quem está chegando? A saúde já está um caos, faltam vagas nas escolas públicas, e temos déficit na Previdência. O brasileiro não aguenta mais pagar impostos, e a pergunta que eu faço é: quem vai pagar essa conta?

Dizem que essa Lei de Migração é humanista, mas seus defensores vivem em um mundo de fantasia, em um mar de rosas.

Quem é a favor desta Lei é a favor do caos social. O caráter humanista é só uma máscara, uma cortina de fumaça. Nós não conseguimos extraditar nem o terrorista Cesare Battisti, condenado à prisão perpétua na Itália. Com essa Lei de Migração, o Brasil vira de vez um asilo, um refúgio dos terroristas e assassinos.



Conto com o bom senso do Presidente Michel Temer, para que ele vete essa lei. Caso a vete, aqui no Congresso Nacional trabalharemos para manter o veto. É preciso proteger o nosso País (*sic*)²⁰.

Evidentemente, uma política migratória ineficiente pode acarretar problemas sociais. No entanto, os números apresentados mostram que os imigrantes não constituem parcela suficientemente expressiva da população geral ou do sistema penitenciário para que se possa associá-los ao aumento da criminalidade. Apesar do aumento do número de imigrantes, a população carcerária estrangeira não sofreu nenhuma modificação substancial ao longo dos últimos anos. Os dados abaixo foram compilados a partir dos relatórios do Sistema Nacional de Informações Penais (Sisdepen), do Ministério da Justiça e da Segurança Pública²¹:

Quadro 2 - Estrangeiros no sistema prisional brasileiro (2014-2024)

Ano	Quantidade	Proporção	Principais países de origem
2014	2.625	0,45%	Nigéria
			Paraguai
			Bolívia
			Peru
			Colômbia
2015	2.464	0,40%	Não disponível
2016	2.364	0,37%	Não disponível

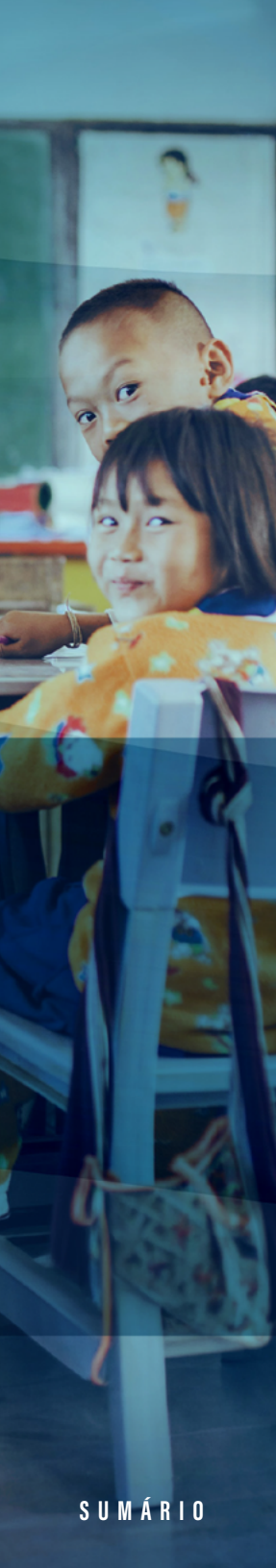
20 FELICIANO, Marco. [Discurso proferido na Câmara dos Deputados]. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, ano LXXII, n. 66, p. 190, 20 abr. 2017.

21 Os relatórios que compreendem o período 2018-2022 não estão disponíveis (cf. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>). Esses relatórios costumam ser publicados semestralmente; em 2017, contudo, uma única edição foi publicada em junho. Os dados apresentados, com exceção do ano de 2017, foram extraídos dos relatórios publicados em dezembro de cada ano.

2017	2.161	0,30%	Não disponível
2023	2.376	0,37%	Paraguai
			Venezuela
			Bolívia
			Colômbia
			Peru
2024	2.602	0,39%	Paraguai
			Venezuela
			Bolívia
			Colômbia
			Argentina / Peru

Como esperado, a maioria dos estrangeiros em estabelecimentos prisionais no Brasil é oriunda da América do Sul. Muitos são não residentes recrutados por organizações criminosas dedicadas ao tráfico de drogas e ao contrabando. O Brasil é mercado consumidor de entorpecentes, mas é igualmente rota de exportação de drogas ilícitas produzidas em países vizinhos. Portanto, um número considerável de pessoas tenta ingressar e/ou deixar o território brasileiro com narcóticos.

Os tópicos seguintes tratam da estrutura normativa e organizacional relativa à migração.



2. ESTRUTURA POLÍTICA E NORMATIVA REFERENTE À PROTEÇÃO DOS MIGRANTES INTERNACIONAIS²²

O Brasil adota o modelo federal de Estado. Uma federação é caracterizada pela existência de diferentes esferas político-administrativas dotadas de autonomia. No Brasil, a Constituição especifica as competências dos entes federados: União, estados, Distrito Federal e municípios.

Legislar sobre “emigração, imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros” (art. 22, XV, da Constituição Federal) é competência da União. Assim, apenas o Congresso Nacional pode legislar sobre tais assuntos. A Polícia Federal (PF) é o órgão competente para exercer as funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras (art. 144, § 1º, II).

O Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), ao qual a PF é vinculada, exerce várias funções administrativas e normativas relativas à migração. Além da PF, exercem papel relevante os seguintes órgãos vinculados ao MJSP: Departamento de Recuperação de Ativos e Cooperação Internacional; Departamento de Migrações; Conselho Nacional de Imigração; e Comitê Nacional para os Refugiados.

Os órgãos consulares, vinculados ao Ministério das Relações Exteriores, expedem documentos (*v.g.*, passaportes) e exercem atos notariais e administrativos, como registro de nascimento e casamento. Além disso, emitem *vistos* para estrangeiros que pretendam vir ao Brasil. As *autorizações de residência* são concedidas aos estrangeiros que já se encontram no território nacional.

22

Para informações mais detalhadas sobre esse tema, remete-se o leitor a NUNES, Paulo Henrique Faria. **Lei de Migração**: marco jurídico relativo ao fluxo transnacional de pessoas. 5. ed. Goiânia: Edição do Autor, 2025.

O Ministério da Saúde – sobretudo por meio da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – se ocupa do monitoramento e do controle sanitário de fronteiras e pontos de entrada e saída, como postos de controle migratório, portos e aeroportos.

Embora não seja um órgão diretamente associado à política migratória, a Defensoria Pública da União (DPU) pode atuar em processos de repatriação, deportação e expulsão de estrangeiros.

Os problemas migratórios não podem ser compreendidos nem solucionados satisfatoriamente sem uma perspectiva transnacional. Entender as causas das migrações internacionais e os efeitos dos movimentos transfronteiriços requer a análise dos países de origem, de trânsito e de recepção dos imigrantes. Por conseguinte, além dos órgãos e das normas nacionais, existem entidades e regras internacionais relacionadas ao tema.

No Sistema das Nações Unidas, citam-se a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o Fundo das Nações Unidas para as Populações, o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), a Comissão Global sobre as Migrações Internacionais e o Grupo Global sobre Migração. No sistema interamericano, destacam-se o Comitê sobre Assuntos Migratórios (*Committee on Migration Issues*), o Programa para Migração e Desenvolvimento e o Programa Interamericano para a Proteção dos Direitos Humanos dos Migrantes.

2.1 A PROTEÇÃO DOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NO BRASIL

À época da Revolução de 1930, sucedida pela Assembleia Constituinte de 1934, a imigração estava na ordem do dia. O *entre-guerras* (1918-1939) foi um período tenso sob diversos aspectos: político, social, ideológico e econômico. A Primeira Guerra Mundial provocou um grande fluxo de refugiados.

Ideias racistas e doutrinas supremacistas foram objeto de artigos e livros nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. No Brasil, concebeu-se uma política de “branqueamento” da população como instrumento modernizador.

A primeira Constituição republicana, promulgada em 1891, previa a perda de direitos políticos ao brasileiro que aceitasse qualquer tipo de condecoração ou título de nobreza estrangeiro. Contudo, era compatível com o estímulo à imigração (art. 35, inciso 2º).

Embora lembrada como uma Constituição avançada no tocante aos direitos sociais e ao voto feminino, seu texto, promulgado em 1934, foi precedido de debates racistas e xenófobos²³. Em vez de estímulo à imigração, esta deveria ser regulada e orientada – o que, em princípio, é natural e esperado –, mas poderia ser proibida em razão da procedência. Barbosa Lima Sobrinho lembra que:

A emenda de Miguel Couto, na Assembleia Constituinte de 1934, proibia a imigração africana e limitava a asiática a 5% anualmente, sobre a totalidade de imigrantes dessa procedência, existentes no território nacional. A emenda Xavier de Oliveira proibia a entrada, no País, de elementos das raças negra e amarela de qualquer procedência. Artur Seiva preferia outra redação, que chegava ao mesmo resultado: só permitir a imigração de elementos da raça branca (Lima Sobrinho, 1995, 77).

Ao final, tendo em vista principalmente o receio do crescimento do número de imigrantes japoneses e alemães, aprovou-se a seguinte fórmula, constante no § 6º do art. 121:

A entrada de imigrantes no territorio nacional soffrerá as restricções necessarias à garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente immigratoria de cada paiz exceder, annualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionaes fixados no Brasil durante os ultimos cincoenta annos.

23

VILLA, Marco Antonio. **A história das Constituições brasileiras**: 200 anos de luta contra o arbítrio. São Paulo: Leya, 2011.

A Constituição de 1937 seguiu essa mesma linha e esse era o ânimo que levou à aprovação do primeiro *Estatuto do Estrangeiro* (Decreto-Lei nº 406/1938). A imigração visava prioritariamente à atividade agrícola e à ocupação dos vazios geográficos. Assim, criou-se o *Conselho de Imigração e Colonização*.

O sentimento de desconfiança em relação ao estrangeiro permeou a legislação em vigor nas décadas seguintes. Curiosamente, a partir da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, desenvolveu-se a arquitetura normativa e institucional de proteção dos direitos humanos. Normas internacionais, de pretensão global e regional, de alcance mais amplo quanto ao objeto – a exemplo do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, ou da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) – ou voltadas à proteção de grupos específicos (mulheres, crianças, povos indígenas, refugiados e migrantes) influenciaram a redação de grande parte das Constituições a partir dos anos 1970. A Constituição Federal de 1988 contém vários dispositivos que parecem ter sido inspirados nesses instrumentos internacionais.

O golpe militar de 1964 e a instalação de um governo ditatorial, sobretudo após o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, impediram o desenvolvimento de um marco jurídico compatível com a noção de direitos humanos e/ou fundamentais.

Normalmente, denominam-se *direitos fundamentais* aqueles previstos na Constituição. A expressão *direitos humanos*, por sua vez, engloba os direitos expressos principalmente em atos internacionais²⁴. Tendo em vista o propósito deste trabalho, os termos serão empregados aqui indistintamente.

24

Cf., dentre outros, FIGUEROA PLA, Uldaricio. *El sistema internacional y los derechos humanos*. Santiago: RIL Editores, 2012; RAMOS, André de Carvalho. *Curso de direitos humanos*. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

Restrições à manifestação política, ao direito de reunião e associação, bem como procedimentos com pouco espaço para o contraditório e a ampla defesa, marcaram as normas infraconstitucionais até a segunda metade dos anos 2020, embora parte dessas regras entrasse em conflito com a Constituição de 1988 e fosse objeto de debates jurisprudenciais. Mesmo o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), aprovado pelo Congresso Nacional após a *Lei da Anistia* (Lei nº 6.683/1979), condicionava o funcionamento de associações de estrangeiros com objetivos culturais, religiosos, beneficentes ou de assistência, clubes sociais e desportivos à autorização do Ministro da Justiça.

A *Lei de Migração* (LM – Lei nº 13.445/2017) revogou a Lei nº 6.815/1980 e adequou o regime jurídico relativo aos estrangeiros à Constituição Federal, conquanto persistam críticas justificáveis no tocante à sua regulamentação principal (Decreto nº 9.199/2017) e secundária (atos normativos aprovados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública e por outros órgãos do Poder Executivo).

A LM apresenta, no art. 3º, um conjunto de *princípios e diretrizes* em harmonia com a Constituição e com as principais normas internacionais dedicadas à proteção do migrante. Os princípios são elementos que norteiam a aplicação da lei; as diretrizes constituem *metas programáticas*, isto é, sem a indicação de um prazo para alcançá-las plena e efetivamente. As diretrizes relacionadas ao exercício de direitos sociais – a exemplo de educação, trabalho e moradia – evidenciam a dificuldade de aplicar efetivamente esse dispositivo da lei²⁵. Dentre os princípios e as diretrizes, merecem destaque os seguintes: “universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos”; “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”; “garantia do direito à reunião

25

Cita-se como exemplo o inciso XI do art. 3º: “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”.

familiar”; “não criminalização da imigração”; não discriminação; participação popular ou diálogo social; cooperação (incisos I, II, III, IV, VIII, IX, XIII, XV).

Os direitos fundamentais são – *grosso modo* – extensivos aos migrantes, sobretudo aqueles intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana. Assim, tanto o nacional quanto o estrangeiro são titulares de direitos civis, sociais, culturais e econômicos.

Grande parte dos debates sobre os direitos humanos no século XXI está relacionada mais diretamente à sua efetividade do que à sua definição. Daí a preocupação com o estabelecimento de indicadores que possibilitem o monitoramento dos países no tocante ao cumprimento de tratados humanitários e de sua legislação²⁶.

Seguindo a linha da efetividade dos direitos humanos, a LM apresenta *garantias* ao migrante no art. 4º:

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

I – direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;

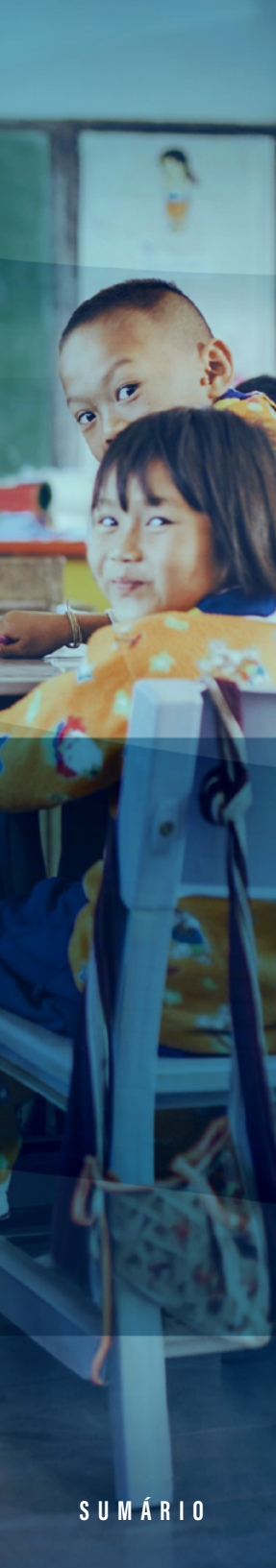
II – direito à liberdade de circulação em território nacional;

III – direito à reunião familiar do imigrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;

IV – medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;

V – direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;

VI – direito de reunião para fins pacíficos;



VII – direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;

VIII – acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

IX – amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

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

XI – garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

XII – isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;

XIII – direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do imigrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

XIV – direito a abertura de conta bancária;

XV – direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em residência; e

XVI – direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.

Alguns direitos – sobretudo os mais próximos do princípio da dignidade humana – alcançam mesmo os estrangeiros em situação migratória irregular (v.g., educação, saúde, direitos trabalhistas e assistência jurídica gratuita). Entretanto, questões formais

limitam o acesso a certos direitos aos imigrantes regulares. A abertura de conta bancária, conforme as normas atuais, é permitida a estrangeiros residentes e não residentes, mas um estrangeiro em situação irregular não tem acesso ao serviço bancário.

Em um momento em que o dinheiro físico é paulatinamente substituído pelos meios de pagamento digitais, o acesso ao serviço bancário e o direito à conectividade (acesso à internet) ganham contornos de direitos humanos básicos²⁷.

Outro aspecto que representa um obstáculo ao exercício dos direitos fundamentais pelos migrantes é a estrutura político-administrativa do país. Conforme dito acima, as leis federais disciplinam o ingresso e a permanência dos estrangeiros no Brasil. Contudo, os governos estaduais e municipais estão mais próximos da população no que diz respeito à prestação de serviços essenciais (educação, saúde e segurança). O número de escolas e de unidades do Sistema Único de Saúde vinculadas à União é muito inferior ao de estabelecimentos administrados pelos estados e municípios.

Nem sempre as administrações estaduais e municipais estão preparadas para lidar com problemas sociais relacionados aos migrantes. Portanto, é imprescindível incluir a qualificação dos servidores estaduais e municipais entre os indicadores de aferição dos direitos fundamentais dos migrantes.

Gestores públicos devem se atentar para a importância de professores, agentes de saúde e policiais na “promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante” (art. 3º, XII, da LM).

27

TULLY, Stephen. A human right to access the internet? Problems and prospects. **Human Rights Law Review**, v. 14, n. 2, p. 175-195, jun. 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou abordar, sob um enfoque transdisciplinar, a complexidade das migrações no século XXI, com enfoque nos direitos humanos. Problemas socioeconômicos e políticos geram crises humanitárias e, consequentemente, fluxos migratórios.

Embora os migrantes possam ser vistos como desertores ou ameaças, os países de origem e de destino tendem a obter ganhos positivos com as migrações. É importante ter em mente que migrações em massa não são a *causa*, mas o *efeito* de crises graves. Portanto, uma gestão satisfatória pressupõe o diálogo internacional, com participação de Estados e instituições intergovernamentais.

O marco normativo brasileiro atual voltado para os migrantes, apesar de suas falhas, é satisfatório. No entanto, consoante discutido acima, a aprovação de leis e o reconhecimento abstrato de direitos não são suficientes. A garantia dos direitos fundamentais, tanto dos brasileiros quanto dos estrangeiros, pressupõe políticas públicas concretas.

A política migratória, o controle das fronteiras e a aprovação de leis sobre tais assuntos são competências da União. Não obstante, as políticas sociais indispensáveis à concretização dos direitos humanos dos migrantes requerem o envolvimento de estados e municípios.

Portanto, os servidores públicos estaduais e municipais – principalmente nas áreas de educação, saúde e segurança – têm um papel fundamental na promoção e na difusão dos direitos dos migrantes e em sua integração.

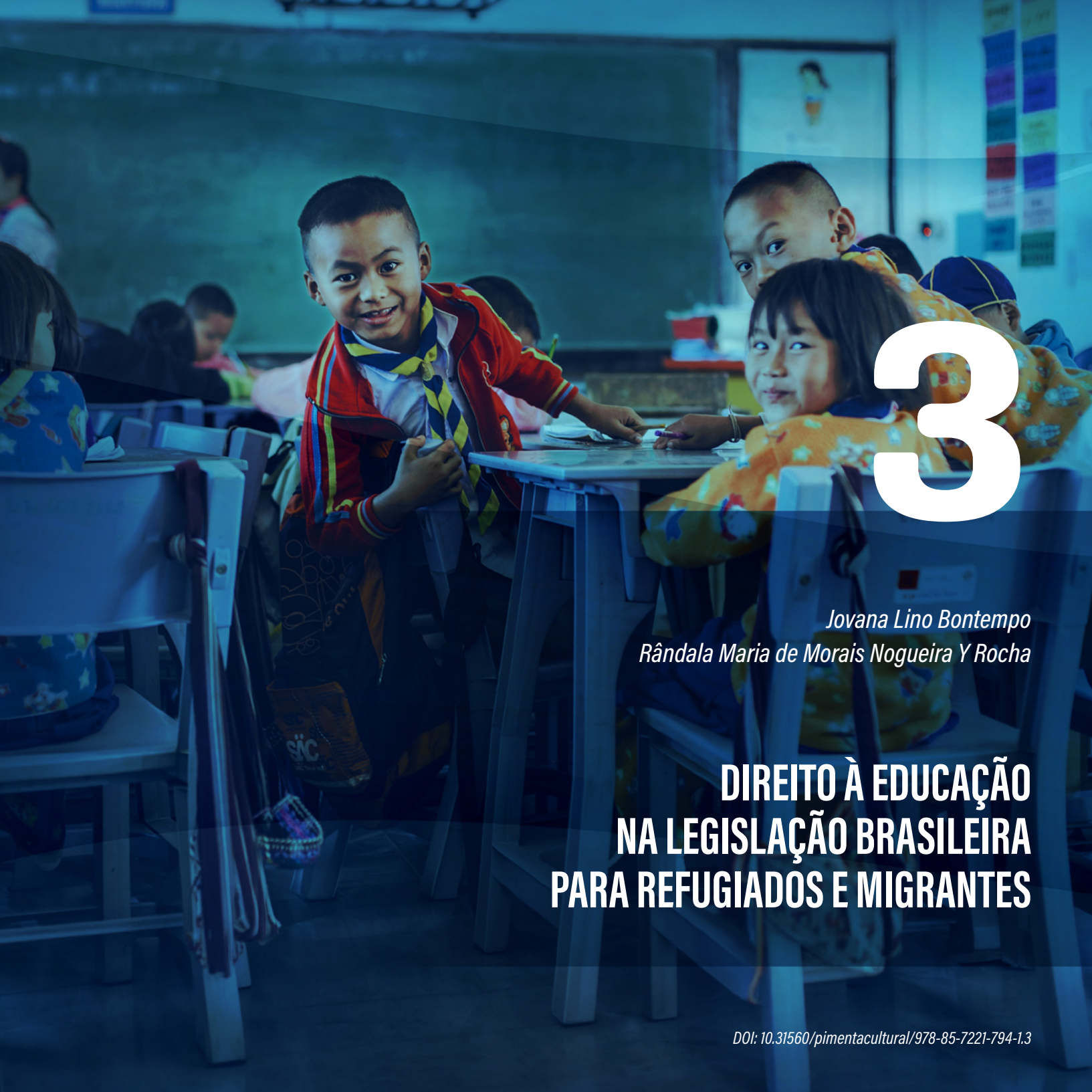
REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidades brasileiras no exterior: ano-base 2023**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2024.
- DINIZ, Alexandre M. A. Migração e evolução da fronteira agrícola. **Geografia**. Rio Claro, v. 28, n. 3, p. 363-378, set./dez. 2003.
- DZANKIC, Jelena. **The pros and cons of ius pecuniae**: investor citizenship in comparative perspective. Firenze: European University Institute, 2012.
- FELICIANO, Marco. Discurso proferido na Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**. Brasília, ano LXXII, n. 66, p. 190, 20 abr. 2017.
- FIGUEROA PLA, Uldaricio. **El sistema internacional y los derechos humanos**. Santiago: RIL Editores, 2012.
- LI, Si-Ming; HE, Shenjing; CHAN, Kam Wing (ed.). **Changing China**: migration: communities and governances in cities. London; New York: Routledge, 2017.
- LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Desde quando somos nacionalistas?** Petrópolis: Vozes, 1995.
- MCAULIFFE, Marie; OUCHO, Linda Adhiambo (ed.). **World Migration Report 2024**. Geneva: International Organization for Migration (IOM), 2024.
- NUNES, Paulo Henrique Faria. **Lei de Migração**: marco jurídico relativo ao fluxo transnacional de pessoas. 5. ed. Goiânia: Edição do Autor, 2025.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Glossário sobre Migração. **Direito Internacional da Migração**, n. 22. Genebra: OIM, 2009.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.
- SILVA FILHO, Luís Abel da; CRUZ, Bruno de Oliveira; MELO, Juliana Aguiar de; RIBEIRO, Luiz Carlos de Santana. **Dinâmicas espaciais e estruturais na agricultura brasileira**: análise comparativa dos períodos 2013-2017 e 2018-2022. Brasília: Ipea, 2025.
- TULLY, Stephen. A human right to access the internet? Problems and prospects. **Human Rights Law Review**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 175-195, jun. 2014.

UNITED NATIONS. **International migrant stock 2024**: key facts and figures. New York: United Nations, 2025.

UNITED NATIONS. **Human rights indicators**: a guide to measurement and implementation. New York; Geneva: United Nations Human Rights – Office of the High Commissioner, 2012.

VIANNA, Pedro Jorge B.; MACÊDO, Murilo Rodrigues. **Imigração internacional em Goiás**. Goiânia: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, 2023.

A photograph of a classroom with several children. In the foreground, a young boy in a red jacket and a striped scarf is smiling and looking towards the camera. He is standing next to a desk. Behind him, a girl with dark hair is also looking towards the camera. Other children are visible in the background, some sitting at desks. The image has a blue tint and a semi-transparent dark overlay on the right side where the text is located.

3

*Jovana Lino Bontempo
Rândala Maria de Moraes Nogueira Y Rocha*

DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA REFUGIADOS E MIGRANTES

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi desenvolvido a partir das discussões e reflexões realizadas no módulo 2 – *Direito à Educação na legislação brasileira para Refugiados e Migrantes*, ministrado pela Profa. Cláudia Valente Cavalcante e a mestrandia em educação Jovana Lino Bontempo, – do curso *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos*, oferecido em parceria entre PPGE e PROEX da PUC Goiás e a SME de Goiânia, por meio do edital PROEXT_PG.

No momento atual, os fluxos migratórios vêm desafiando a comunidade internacional e demandando ações com a finalidade de amparar essas pessoas, principalmente aquelas que são obrigadas a deixar seus países em busca de proteção e que, por isso, se encontram em situação de vulnerabilidade.

Essas pessoas deixam seus países por razões que vão desde a fuga imediata de perseguições, conflitos e violência, como no caso dos refugiados e de outros migrantes forçados, até a busca por oportunidades, reunificação familiar ou melhoria das condições de vida. Em todos os casos, há um rompimento com o lugar de origem e uma travessia em busca de dignidade e de um futuro viável.

Diante desse desafio para a comunidade internacional, até o fim de 2024, 42,7 milhões de pessoas haviam sido forçadas a se deslocar de seus países. Nesse contexto, o Brasil é um país de destino para pessoas de vários países, uma vez que, até o final de 2024, **156.612 pessoas foram reconhecidas como refugiadas, representando um aumento de 9,5% em relação a 2023 (Acnur, 2025).**

Nesse cenário, o acesso dos migrantes e refugiados à educação é imprescindível, uma vez que possibilita que desenvolvam não apenas habilidades para o mercado de trabalho, mas também uma compreensão mais profunda de seus direitos, potencialidades e de seu papel na comunidade. Dessa forma, constroem uma base sólida para uma segurança futura que é, antes de tudo, autonomia, independentemente de onde estejam territorialmente.

Importante destacar, também, que, por meio de uma educação que promova a reflexão crítica e o pertencimento, os migrantes e refugiados adquirem ferramentas para intervir de forma ativa em suas realidades. Isso lhes oferece maiores possibilidades não apenas de progredirem economicamente, mas também de reconstruírem suas identidades, valorizarem suas culturas de origem e se integrem de maneira significativa à sociedade que os acolhe.

Tendo em vista esse contexto, o estudo parte do seguinte questionamento: a legislação brasileira garante o direito à educação a migrantes e refugiados? Para tanto, objetiva-se examinar o amparo legal e os mecanismos normativos destinados a assegurar esse direito fundamental.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de documentos legais e da produção acadêmica. O estudo se apoia nos conceitos fundamentais dos sociólogos Pierre Bourdieu e Abdelmalek Sayad para examinar criticamente como as políticas educacionais para migrantes são formuladas e implementadas, permitindo uma análise que conecta a lei à realidade social.

1. MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL

O fenômeno das migrações internacionais, frequentemente reduzido, em discursos midiáticos, a crises pontuais ou a meros fluxos de mão de obra, demanda uma análise que ultrapasse essa visão reducionista e apreenda sua complexidade estrutural. Abdelmalek Sayad, sociólogo argelino-francês, aborda a migração como um **fato social total**, no qual as dimensões geopolítica, econômica, jurídica e subjetiva se articulam de modo inextricável:

'Fato social total': isso é verdadeiro. Falar de imigração é falar da sociedade em sua totalidade, em sua dimensão diacrônica, isto é, numa perspectiva histórica [...], e também em sua extensão sincrônica, isto é, do ponto de vista das estruturas atuais da sociedade e de seu funcionamento; mas sob a condição de não se mutilar deliberadamente esse objeto, excluindo uma de suas partes constitutivas: a parte relativa à emigração (Sayad, 1999, p. 8).

Nessa perspectiva, o que se apresenta, ao falar do movimento de pessoas através das fronteiras, não é um mero episódio social entre outros, mas algo que se impõe. E o que isso quer dizer? Quer dizer que não se pode isolar esse fenômeno em um compartimento à parte, rotulando-o de "problema migratório" para ser debatido por especialistas em políticas públicas. Não, a imigração fala da sociedade em sua totalidade, rompe as aparências e nos obriga a encarar sua longa história, aquilo que Sayad chama de sua dimensão diacrônica e, ao mesmo tempo, seu funcionamento presente, as engrenagens e fissuras de seu sistema atual, sua dimensão sincrônica.

No entanto, para que essa visão não seja uma meia-verdade conveniente, é importante lembrar a advertência do autor: é preciso recusar a mutilação deliberada do objeto. Ou seja, é preciso evitar a tentativa, tão comum, de pensar a imigração esquecendo-se de sua contraparte indispensável e originária: a emigração. A história que começa com uma chegada é, antes de tudo, a história de uma partida.

Desse modo, o deslocamento através de fronteiras nacionais não se esgota em uma decisão individual ou em um desequilíbrio econômico, mas emerge como um processo profundamente inscrito nas relações desiguais entre Estados e regiões do globo. Adotar esse olhar amplo permite abranger esse processo não como um dado estático, mas como um movimento dinâmico e conflituoso, no qual forças opostas, como soberania e direitos humanos, acolhimento e seletividade, integração e xenofobia, tencionam-se constantemente.

A migração internacional é definida como “movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, noutro país” (OIM, 2009, p. 40). Vale mencionar que a migração também se distingue, conforme os documentos legais, em voluntária e forçada. A primeira é “geralmente causada pelos fatores de atração e de repulsão e caracteriza-se pela falta de auxílio estatal ou de qualquer outro tipo de auxílio nacional ou internacional” (OIM, 2009, p. 41), ou seja, ocorre quando a pessoa ou o grupo de pessoas opta por se deslocar, com a finalidade de alcançar melhores condições de vida.

Já a segunda caracteriza-se pelo “movimento migratório em que existe um elemento de coação, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem” (Oim, 2009, p. 41), como, por exemplo, os movimentos de refugiados, isto é, quando a pessoa ou o grupo de pessoas se desloca de maneira involuntária, pois é compelido a deixar seu país de origem.

Analizando a taxonomia da Organização Internacional para as Migrações, que separa os movimentos em “voluntários” e “forçados”, encontramos não uma descrição neutra, mas uma operação política. A categoria “voluntária”, atribuída a quem busca “melhores condições de vida”, pressupõe uma liberdade de escolha que raramente existe em contextos de profunda desigualdade global. Pois que liberdade genuína pode existir para quem se vê diante da “escolha” entre a pobreza e o deslocamento perigoso? A violência econômica crônica, a devastação ambiental lenta, a insegurança generalizada: são essas coerções, difusas e estruturais, menos reais do que a perseguição política pontual?

Por outro lado, ao canonizar a figura do refugiado, aquele cujo sofrimento é agudo, passivo e juridicamente legível, a classificação da OIM realiza um duplo movimento ideológico. Primeiro, cria, por oposição, a figura ilegítima do “migrante voluntário”, um sujeito

ativo cujas desigualdades não têm a dignidade de um fundamento legal e cuja agência é interpretada como cobiça. Segundo, e mais insidiosamente, ao centrar a legitimidade na passividade diante de uma ameaça imediata, ela reforça uma narrativa de assistencialismo. O refugiado ideal é aquele que recebe proteção; um sujeito definido por sua vulnerabilidade, não por sua capacidade. Essa moldagem jurídica e discursiva obscurece a resistência, a estratégia e a agência monumental que a própria fuga requer, transformando um ato de sobrevivência em um estado de carência perene que justifica a entrega de seus corpos à tutela do Estado.

Relacionando aos fluxos internacionais recebidos pelo Brasil em diferentes períodos, é possível atentar para as hierarquias e os projetos políticos subjacentes. A imigração europeia subsidiada em meados do século XIX, por exemplo, longe de ser um fluxo meramente “espontâneo”, era uma imigração **desejada e modelada** pelo Estado brasileiro, em consonância com projetos nacionais de povoamento e branqueamento (Seyferth, 1986). Em contraponto, os fluxos contemporâneos de haitianos, venezuelanos, senegaleses e sírios representam, em grande medida, migrações com forte componente de **coação estrutural**: fugas de catástrofes políticas, econômicas ou ambientais. A recepção diferenciada a esses grupos evidencia a ação do Estado na **“gestão dos indesejáveis”**, criando um *continuum* entre a imigração celebrada e a imigração tolerada ou criminalizada, o que revela a lógica seletiva que classifica corpos e nacionalidades.

No contexto regional goiano, a interiorização de refugiados venezuelanos, a partir de 2018, promovida por um programa nacional estruturado pelo ACNUR, OIM e pelo Governo Brasileiro, serve como estudo de caso emblemático para essa análise. A iniciativa, por um lado, apresenta-se como uma política humanitária inovadora de redistribuição territorial, integrando os migrantes às economias locais. Por outro lado, a experiência concreta desses migrantes, inseridos frequentemente em nichos laborais precários em cidades médias do interior, enfrenta o paradoxo de uma integração

econômica imediata, mas de uma inclusão social frágil, marcada pela diferença cultural e por um estatuto jurídico que os mantém em situação de provisoriedade.

Para a educação, a tarefa fundamental não reside apenas em compreender teoricamente a condição do migrante, mas em desvelar e transformar o campo de forças material e simbólico que constitui a recepção escolar. Se, por um lado, a escola se proclama universalista e acolhedora, portadora do direito inalienável à educação, por outro, sua estrutura burocrática, seu currículo nacionalista e seu *habitus* – sistema de disposições duradouras e transponíveis que funciona como um princípio gerador e organizador de práticas e de representações (Bourdieu, 1989) – cultural operam frequentemente como mecanismos de uma “exclusão inclusiva”.

A recepção concreta do aluno migrante esbarra em barreiras que vão da exigência de documentos impossíveis, que convertem um sujeito em um “problema administrativo”, até um silêncio curricular sobre suas histórias e epistemologias, produzindo uma assimilação que exige o apagamento.

A verdadeira acessibilidade, portanto, não é um mero protocolo de matrícula, mas um processo de tradução cultural e descolonização institucional. Exige que a escola se interrogue: como seu calendário, sua língua de instrução, suas narrativas históricas e suas expectativas parentais atuam como filtros que perpetuam a exclusão?

Uma construção honesta começa apenas quando a prática educacional assume a recepção não como um ato benevolente de acolhimento, mas como uma reconfiguração dialógica da própria instituição, na qual o migrante deixa de ser um objeto a ser gerido para tornar-se um agente cuja presença questiona a quem serve nossa soberania, a quem se destinam nossos direitos humanos e qual o verdadeiro significado da nossa “hospitalidade”, redefinindo, assim, os próprios fundamentos do contrato educativo.

2. DIREITO DOS MIGRANTES E REFUGIADOS À EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ergue, em seus artigos 13 e 14, um paradoxo fundador do direito internacional moderno: o Art. 13 dispõe que “Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” e, em seu Art. 14, que “todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países” (Unicef, 1948, p. 1).

Dessa forma, o ser humano tem o direito de abandonar seu país e de regressar e goza do direito, em caso de perseguição, de buscar asilo. É inevitável pensar o quão bonitos são esses direitos universais; no entanto, qual instrumento obriga um Estado a acolhê-lo?

Instaura-se, assim, a figura do migrante como suplicante, cuja dignidade esbarra na soberania das nações. Para costurar essa lacuna, a Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 elabora a categoria jurídica precisa do refugiado, definindo-o pela ausência de proteção de seu Estado e erigindo o princípio do *non-refoulement* (não devolução) aos demais Estados-Nação.

Em continuidade, veio o Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967, adotado para ampliar a proteção fornecida pela Convenção de 1951, removendo as restrições temporais e geográficas. Este ato, porém, também universalizou sua contradição central: como aplicar um conceito legal forjado para um tipo específico de perseguição política aos múltiplos e complexos fluxos de um mundo desigualmente desenvolvido? A resposta insurgente surgiu na periferia do sistema com a Declaração de Cartagena de 1984. Ao ampliar a definição para incluir vítimas de “grave e generalizada violação de direitos humanos” e de “circunstâncias que tenham perturbado

gravemente a ordem pública”, Cartagena tentou fazer a lei acompanhar a realidade da fuga no Sul global: a violência anônima, o colapso social e as crises econômicas que expulsam populações.

É neste terreno contraditório, entre a promessa universal de proteção e a soberania seletiva dos Estados, que o Brasil internaliza e opera esse arcabouço. A legislação nacional torna-se, portanto, o palco concreto onde essa negociação se materializa, especialmente no que concerne a um direito fundamental para a integração: a educação. Analisar como o Estado brasileiro legisla sobre o acesso de migrantes e refugiados às salas de aula é analisar o conflito de forças entre a retórica dos direitos e a prática estatal.

2.1 DIREITO FUNDAMENTAL DOS MIGRANTES E REFUGIADOS À EDUCAÇÃO

Como estabelecido, a tensão entre a promessa universal de proteção e a soberania estatal se materializa na arena dos direitos fundamentais internos. No Brasil, essa negociação se revela de forma crucial no acesso à educação. É necessário, portanto, analisar o quadro legal que ampara esse direito.

Embora Direitos Humanos e Direitos Fundamentais sejam conceitos inter-relacionados, distinguem-se pela esfera de positivação: o primeiro é consagrado em âmbito internacional, e o segundo, na esfera interna de um Estado, no caso em análise, o Brasil. Assim, “um conceito relativamente simples de Direitos Fundamentais é o de posições jurídicas essenciais, normalmente garantidas em uma constituição escrita, que protegem o cidadão contra a intervenção dos poderes públicos” (Duque, 2014, p. 50).

Acompanhando o mesmo entendimento, Fonteles dispõe que os Direitos Fundamentais são “[...] direitos usualmente relativos a uma existência humana digna, reconhecidos por uma Constituição,

que impõem deveres ao Estado (e, às vezes, aos próprios particulares), salvaguardando o indivíduo, a coletividade ou a humanidade” (Fonteles, 2021, p. 16).

Existem vários Direitos Fundamentais, dentre eles o direito à educação, que integra a segunda dimensão dos Direitos Fundamentais, ou seja, é um direito social. Vale mencionar que os direitos estabelecidos nessa dimensão são aqueles que “se identificam com as liberdades positivas, reais ou concretas – acentuam o princípio da igualdade” (Lafer, 1995, p. 239).

Melhor dizendo, por se tratar de um Direito Fundamental social:

[...] objetiva garantir aos indivíduos condições imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, e assim, demandam do Estado uma intervenção na ordem social, para que haja uma diminuição das desigualdades sociais, razão pela qual possuem um custo alto para a sua efetivação (Liebl; Demarchi, 2018, p. 87).

O direito à educação como Direito Fundamental vem sendo reconhecido no âmbito brasileiro em alguns documentos, como, por exemplo: Constituição Federal de 1988 (CF); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96; Estatuto dos Refugiados, Lei nº 9.474/97; e Nova Lei de Migração, Lei nº 13.445/17.

Necessário se faz esclarecer que, de acordo com o princípio da supremacia da Constituição, a Magna Carta está no topo do ordenamento jurídico de uma nação, ou seja, todas as demais normas apenas serão válidas na medida em que estiverem de acordo com as normas constitucionais. Assim, a Constituição “é, pois, a norma de todas as outras normas, o fundamento da autoridade de todos os poderes constituídos” (Caetano, 1987, p. 401).

Seguindo o raciocínio, Celso Ribeiro Bastos esclarece que:

[...] não se dá conteúdo à Constituição a partir das leis. A fórmula a adotar-se para a explicação de conceitos

opera sempre 'de cima para baixo', o que serve para dar segurança em suas definições. O postulado da supremacia da Constituição repele todo o tipo de interpretação que venha de baixo, é dizer, repele toda a tentativa de interpretar a Constituição a partir da lei. O que cumpre ser feito é sempre o contrário, vale dizer, procede-se à interpretação do ordenamento jurídico a partir da Constituição (Bastos, 1999, p. 101-102).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), vigente em nosso país, consolida a redemocratização e expande os Direitos Fundamentais, seguindo o posicionamento dos países democráticos do pós-Segunda Guerra, bem como realça esses Direitos ao elencar, no Título I – Dos Princípios Fundamentais, além de estabelecer um dos fundamentos da República, a dignidade da pessoa humana, Art. 1º, III.

Em relação a esse dispositivo legal, Flávia Piovesan esclarece que:

[...] na experiência brasileira e mesmo latino-americana, a abertura das Constituições a princípios e a incorporação do valor da dignidade humana demarcarão a feição das Constituições promulgadas ao longo do processo de democratização política. Basta atentar à Constituição brasileira de 1988, em particular à previsão inédita de princípios fundamentais, entre eles o princípio da dignidade da pessoa humana (Piovesan, 2013, p. 88).

Assim, o direito à educação é essencial para dignificação humana, tendo em vista que por meio dela, que é um Direito Fundamental, ocorre o exercício dos demais Direitos Fundamentais, isto é,

[...] o direito à educação, enfim, ocupa lugar central no conjunto dos Direitos Fundamentais, correspondente à sua importância na salvaguarda da dignidade humana: é indispensável ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais [...] (Ranieri, 2025, p. 5).

Podemos observar que a CF/88 contemplou o maior número de dispositivos legais, artigos 205 a 214, relacionados ao direito à educação, tendo em vista que esse direito tem papel essencial “no desenvolvimento nacional, na construção de uma sociedade justa e solidária (art. 3º) e, bem assim, no desenvolvimento da pessoa e no preparo para o exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (art. 205) justificam esta postura” (Ranieri, 2025, p. 12).

Além disso, é necessário esclarecer que a Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 206, em seus incisos, preceitua os princípios que regem a educação, a saber: igualdade e equidade; liberdade e pluralismo; gratuidade; qualidade; valorização docente; gestão democrática e respeito às diferenças regionais.

Nessa mesma envergadura, o artigo 207 da CF/88 aborda especificamente a respeito da educação superior, estabelecendo a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por fim, sua aplicação às instituições de ensino superior.

Podemos verificar que o princípio da dignidade da pessoa humana, bem como os princípios da igualdade, da fraternidade e da liberdade, compõem e fundamentam o direito à educação previsto na CF/88. Nessa perspectiva, esses princípios devem ser aplicados aos migrantes e refugiados, porque são princípios fundamentais da Constituição Federal e orientam *todos* os direitos assegurados a qualquer pessoa em território brasileiro, inclusive estrangeiros.

Verificamos, também, que o artigo 208 da CF/88 aborda as garantias constitucionais, uma vez que declara que a educação é um direito, bem como define o que o Estado deve garantir, tornando-se, pois, um dispositivo de relevância para o direito à educação dos refugiados, tendo em vista que assegura que essas garantias sejam destinadas aos estrangeiros, inclusive refugiados, independentemente de sua situação migratória.

Indo ao encontro da Constituição Federal de 1988, temos a norma infraconstitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, já que a referida lei abarca princípios, diretrizes e dispositivos que asseguram igualdade, acesso, permanência e qualidade, aplicáveis a todas as pessoas, inclusive os refugiados.

É importante lembrar que por meio da educação, segundo Costa, é possível propiciar a inclusão dos marginalizados, instruir em relação às diferenças, proporcionar a convivência solidária com o próximo, construir a sociabilidade e possibilitar o processo de formação do cidadão (2018).

Em nosso ordenamento jurídico, temos o Estatuto dos Refugiados, Lei nº 9.474/97, que estabelece as normas que definem, reconhecem e garantem proteção jurídica, assistência e direitos às pessoas refugiadas no Brasil. Essa lei, em seu artigo 43, cria a base legal que torna possível a inclusão educacional plena de refugiados no Brasil e, também, em seu artigo 44, o direito à educação torna-se uma obrigação compartilhada do Estado brasileiro no processo de integração dos refugiados.

Há, também, no ordenamento brasileiro, a Nova Lei de Migração, Lei nº 13.445/17, que trouxe uma abordagem voltada para os Direitos Humanos, alinhando o Brasil a padrões internacionais. Ou seja, ela é essencial para assegurar que o Brasil trate os migrantes, inclusive refugiados, com respeito, dignidade e oportunidade. Essa lei dispõe, em seu artigo 3º, XI, “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 17, p. 1), ou seja, a política migratória brasileira deve ser guiada pelo acolhimento, assegurando proteção e tratamento digno a migrantes, inclusive refugiados, em situação de vulnerabilidade.

Além disso, essa lei, em seu artigo 4º, *caput*, I, X, dispõe, respectivamente, que:

Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (Brasil, 1997, p. 1).

Observamos, assim, que a legislação brasileira garante aos migrantes e refugiados vários direitos na mesma condição de igualdade com os nacionais, dentre eles, o direito à educação. Ou seja, todos têm direito de obtê-la, e cabe ao Estado provê-la em todos os níveis de ensino.

Por fim, o direito à educação é um Direito Fundamental, pois tem a finalidade de assegurar um conjunto de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, proporcionando uma vida digna.

2.2 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2020

Promulgada em um contexto de crescente pressão migratória e de um marco legal (Lei nº 13.445/2017) que prometia uma guinada dos direitos, a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 surge como uma tentativa de traduzir princípios universais em regras para a porta da escola. Seu objetivo declarado é desfazer os entraves burocráticos que impedem o acesso e criar diretrizes para uma inclusão real de migrantes, refugiados e apátridas na Educação Básica. No entanto, ao direcionar a legislação para a prática escolar, a resolução se depara com o peso das estruturas já estabelecidas: precisamente o campo escolar, com suas regras, suas hierarquias internalizadas e seus mecanismos de exclusão.

O primeiro eixo, que garante o direito à matrícula independentemente de documentação tradicional ou situação migratória regular (Art. 1º, § 3º), é um ataque frontal a um dos rituais de instituição mais poderosos do Estado: a exigência de papéis. A burocracia não é neutra; ela é um mecanismo de classificação social que consagra distinções e naturaliza a autoridade (Bourdieu, 1989). A carteira de identidade, o histórico escolar traduzido e juramentado são capitais simbólicos que conferem legitimidade. Ao suspendê-los, a resolução busca desarmar essa violência simbólica inicial, declarando que a condição humana do estudante em “situação de vulnerabilidade” (§ 4º) precede sua condição administrativa.

Na prática, porém, este decreto *top-down* colide com o *habitus* do agente da secretaria ou do diretor. Seu senso prático, moldado por décadas de “cumpra-se a norma documental”, pode ler a nova regra não como um direito, mas como uma exceção incômoda, que gera trabalho extra e incerteza. A norma muda a regra escrita, mas não altera instantaneamente as disposições internalizadas dos agentes, que podem criar barreiras informais: demora, desconfiança, falta de informação, reproduzindo a exclusão sob nova roupagem.

O segundo eixo, sobre a avaliação para inserção escolar, enfrenta um desafio ainda mais complexo: o do reconhecimento do capital cultural, conceito definido por Bourdieu (1989) como uma das espécies fundamentais de poder ou de trunfo que os agentes utilizam para atuar no espaço social. Ele não é apenas um acúmulo de conhecimentos, mas um recurso que determina as probabilidades de ganho e de sucesso nos diversos “jogos” sociais onde esse capital é considerado eficiente (Bourdieu, 1989).

A determinação de que, na falta de documentos, a avaliação deve considerar a “trajetória do estudante, sua língua e cultura” (Art. 5º) e, idealmente, ser feita “na língua materna” (§ 6º), é um esforço explícito para evitar a violência de julgar um *habitus* formado em outro campo. O conhecimento em árabe ou espanhol não é ausência

de conhecimento; é um capital cultural diferente. A resolução tenta instituir um princípio de equivalência, contudo, ela delega a execução aos “sistemas de ensino” (Arts. 3º e 4º) sem fornecer os instrumentos materiais e simbólicos para essa tarefa.

Quem está capacitado para avaliar, em crioulo haitiano, o domínio matemático de uma criança ou adolescente? Sem tradutores, instrumentos adequados ou formação específica, a tarefa hercúlea de avaliar um estudante em sua língua materna recai sobre o professor já sobrecarregado. Seu *habitus*, moldado para um contexto homogêneo, não o prepara para essa complexa decifração. Como resultado, tem-se uma violência perversa: a escola, desassistida, torna-se o agente que, por falta de meios, descapitaliza o migrante. A norma de inclusão, sem políticas públicas que a viabilizem, converte-se, assim, em um mecanismo que ritualiza e legitima a nova desigualdade que pretendia corrigir.

Por fim, o terceiro eixo, que estabelece procedimentos de acolhimento contra a discriminação e pela valorização cultural (Art. 6º), mira no cerne das relações sociais no microcosmo escolar. Ele entende que a inclusão não é só matrícula e série correta, mas a produção de um *ethos* – conjunto de princípios éticos interiorizados que permitem ao agente agir sem a necessidade de consultar regras explícitas (Bourdieu, 1989) – de pertencimento. Ao prescrever a formação de turmas comuns (inciso III), a capacitação de professores (inciso IV) e o combate ao *bullying* xenófobo (inciso II), a resolução tenta moldar um novo *habitus* coletivo, mais aberto.

No entanto, é aqui que a norma encontra seu limite. Como bem apontam Azevedo e Amaral (2022), a resolução “imputa uma responsabilização à escola local, sem explicitar de forma clara a devida orientação, formação e suporte institucional”. Ela ordena a mudança de disposições como o preconceito e a indiferença, sem alterar as condições do espaço escolar.

Onde está o recurso para a “capacitação”? Quem irá elaborar as “atividades que valorizem a cultura” (inciso V) para dezenas de nacionalidades? A ausência de menção ao papel crucial das universidades, dos municípios e dos estados na retaguarda material e formativa é sintomática. Espera-se que a escola, sozinha e sobrecarregada, resolva um dilema social complexo.

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 reconhece o sujeito migrante não em sua plenitude ontológica, mas através da sucessiva negociação de suas faltas (de documentos, de história escolar, de português). Ela oferece um reconhecimento por subtração: você é aceito apesar de, e por causa do que lhe falta. Seu grande mérito é ter tornado ilegais os mecanismos formais de exclusão. Seu limite intrínseco é que ela não pode, por si só, criar as condições materiais e culturais para um reconhecimento pleno. A eficácia final desse texto dependerá, portanto, de uma luta que excede seu discurso: uma luta para que a escola deixe de ser o local onde a diferença é administrada, mesmo que com benevolência, e se torne o espaço onde ela é produzida como força constituinte de uma nova cultura comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da legislação internacional incorporada ao ordenamento brasileiro, bem como da Constituição Federal de 1988, da LDBEN, do Estatuto dos Refugiados, da Lei de Migração e da Resolução CNE/CEB nº 1/2020, evidencia que o direito à educação é reconhecido como direito fundamental, assegurado a todas as pessoas em território nacional, independentemente de nacionalidade ou condição migratória. Do ponto de vista normativo, portanto, não há lacuna: o Estado brasileiro afirma, em seus textos legais, o compromisso com a igualdade, a dignidade da pessoa humana e o acesso universal à educação como eixo central dos direitos sociais.

Entretanto, essa resposta jurídica convive com contradições que impedem sua plena realização na experiência concreta. A distância entre a norma e a prática revela que o reconhecimento legal não elimina, por si só, as barreiras simbólicas, institucionais e materiais que atravessam o campo educacional. A escola, embora convocada a operar como espaço de acolhimento e inclusão, permanece estruturada por lógicas burocráticas, curriculares e culturais que tendem a assimilar ou administrar a diferença, mais do que reconhecê-la em sua positividade.

Assim, o direito à educação dos migrantes e refugiados se afirma como princípio, mas se efetiva de modo desigual, condicionado e, por vezes, precário. Manter essa tensão em evidência permite compreender que a garantia formal do direito não encerra o debate; ao contrário, evidencia a necessidade de pensar a educação não apenas como acesso legal, mas como prática institucional capaz de sustentar, de forma não excludente, a presença migrante no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Dados:** refugiados no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 1º ago. 2025.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951).** Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/convencao-relativa-ao-estatuto-dos-refugiados-1951>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Operação Acolhida:** interiorização de refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/interiorizacao>. Acesso em: 3 jan. 2026.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-146, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65969. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65969>. Acesso em: 17 set. 2024.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Hermenêutica e interpretação constitucional**. 2. ed. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Estabelece Diretrizes para a Inclusão Escolar de estudantes estrangeiros em situação de migração, refúgio e apátrida, nos sistemas de ensino da Educação Básica brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 40, 19 nov. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172241-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Define diretrizes para a educação de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n%C2%BA-1-de-13-de-novembro-de-2020-28540511>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e estabelece outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAETANO, Marcello. **Direito constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

COSTA, Fabrício Veiga. Liberdade de Cátedra do Docente nos Cursos de Bacharelado em Direito: um estudo crítico da constitucionalidade do Projeto de Lei Escola sem Partido. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 1, n. 50, 2018. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555/1519>. Acesso em: 22 nov. 2015.

DUQUE, Marcelo Schenk. **Curso de Direitos Fundamentais**: teoria e prática. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

FONTELES, Samuel Sales. **Direitos Fundamentais**. Salvador: Editora JusPODIVM, 2021.

LAFER, Celso. **Desafios**: ética e política. São Paulo: Siciliano, 1995.

LIEBL, Helena; DEMARCHI, Clóvis. A efetividade da dignidade da pessoa humana através dos direitos sociais. **Revista da ESMESC** - Publicação contínua, v. 25, n. 31, p. 85-106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v25i31>.

OIM. **Glossário de Migração**. Genebra (Suíça): Editora: Organização Internacional para as Migrações, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PORFÍRIO, Lícia Christynne Ribeiro. **Tratamento jurídico dos refugiados**: análise das legislações nacionais e internacionais. Curitiba: Juruá, 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O regime jurídico do direito à educação na Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326691749_0_regime_juridico_do_direito_a_educacao_na_Constituicao_Brasileira_de_1988. Acesso em: 20 nov. 2025.

SAYAD, Abdelmalek. **La double absence**: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

SEYFERTH, Giralda. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem europeia no sul do Brasil). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 29, p. 57-71, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41601919>. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 jun. 2025.



4

Priscilla Franco Rocha

ACOLHIMENTO E RECEPÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-794-1.4

INTRODUÇÃO

Algumas imagens permanecem conosco de forma quase brutal, como cicatrizes que atravessam fronteiras e nos atravessam também. O corpo pequeno de Alan Kurdi na praia. O olhar vazio de Omran Daqneesh, coberto de poeira e sangue. As crianças palestinas que se escondem entre ruínas enquanto o mundo debate geopolítica. As crianças ucranianas que adormecem em estações de metrô transformadas em abrigo. As famílias de Brumadinho que caminham entre lama e sirenes procurando o que resistiu ao desastre. Cenas distintas entre si, mas atravessadas por uma mesma verdade incômoda: a migração contemporânea, seja internacional ou interna, não nasce de escolhas individuais, mas de um mundo que expulsa.

Saskia Sassen (2016) descreve esse processo como um ciclo global de expulsões, no qual populações inteiras são deslocadas por dinâmicas econômicas, políticas e ambientais que fragilizam direitos e territórios. Chesnais (1997) e, muito antes, Marx e Engels (1998) já apontavam que a expansão do capital reorganiza espaços, subordina modos de vida e produz deslocamentos forçados como parte estrutural de seu funcionamento. Nessas tensões, famílias são arrancadas de suas casas, de suas línguas e de suas referências, e as crianças figuram entre as primeiras a experimentar a ruptura e entre as últimas a terem suas dores reconhecidas.

É nesse cenário de perdas e recomeços que a escola pública passa a ocupar um lugar central. Conforme apontam Santos e Silveira (2004), o território não deve ser compreendido apenas como palco onde a vida acontece, mas como ator que interfere, produz sentidos e organiza relações. Nessa perspectiva, a escola configura-se como território ativo de acolhimento, capaz de oferecer abrigo simbólico e material a crianças migrantes, refugiadas e deslocadas que chegam carregando não apenas mochilas, mas também memórias interrompidas, línguas em busca de reconhecimento e estratégias subjetivas de sobrevivência construídas ao longo da experiência migratória.

É nesse espaço institucional que se tornam possíveis a reorganização das referências cotidianas, a reconstrução de vínculos e a retomada gradual da confiança na existência de um futuro.

Para muitas crianças migrantes, refugiadas e deslocadas, a escola é o primeiro espaço institucional acessado após a travessia. Nesse contexto, brincar, nomear o mundo e participar da vida escolar deixam de ser ações triviais e passam a constituir processos fundamentais de reconstrução da subjetividade e do pertencimento social.

Compreender o acolhimento escolar exige sensibilidade para as histórias que atravessam esses estudantes e consciência das estruturas sociais, econômicas e políticas que produzem os deslocamentos contemporâneos. Trata-se de reconhecer como desigualdades globais se infiltram no cotidiano da escola e produzem encontros marcados por línguas diversas, afetos em reconstrução e experiências de estranhamento. Nessa perspectiva, acolher não é gesto neutro nem ação meramente técnica, mas posicionamento ético e político que se expressa nas escolhas cotidianas da instituição escolar.

O acolhimento materializa-se na forma como a escola lida com o estudante que chega sem documentação completa, com a família que tenta comunicar-se em outra língua e com sujeitos que vivem sob a incerteza do amanhã. Ele se revela nas práticas que definem quem é reconhecido, protegido e escutado no espaço escolar. No entanto, nenhuma prática de acolhimento se sustenta quando depende apenas de iniciativas isoladas ou de disposições individuais.

Para existir de forma contínua, equitativa e efetiva, o acolhimento precisa ser assegurado como direito. É o Direito à Educação que garante proteção, permanência, aprendizagem e dignidade a estudantes migrantes, refugiados e deslocados, independentemente de sua origem ou situação documental. Sem essa base normativa, as ações institucionais tendem a se tornar frágeis, desiguais e suscetíveis a interpretações circunstanciais, comprometendo a função pública da escola como espaço de garantia de direitos.

A partir dessa compreensão ampliada, torna-se possível reconhecer que cada chegada à escola carrega experiências que não se deixam capturar por formulários ou registros administrativos. Muitos estudantes ingressam sem documentação completa, mas trazem trajetórias, histórias, repertórios culturais e modos singulares de existir e aprender. Quando a escola se dispõe a reconhecer essas trajetórias, deixa de operar apenas como espaço burocrático e passa a assumir sua função social como lugar de reconstrução de vínculos, produção de pertencimento e reconfiguração de projetos de vida.

É a partir da articulação entre a vida concreta da escola e os marcos que asseguram juridicamente o direito à educação que este capítulo se organiza. A dimensão sociocultural permite compreender o acolhimento nas práticas cotidianas, nas relações, nos afetos e nos conflitos que atravessam o espaço escolar. A dimensão estrutural, por sua vez, situa essas práticas no interior das dinâmicas da mundialização do capital, evidenciando que o acolhimento escolar só pode ser plenamente compreendido quando deslocado do nível individual e analisado como resposta a processos históricos, econômicos e políticos que produzem a migração contemporânea.

1. MUNDIALIZAÇÃO, ESCOLA E ACOLHIMENTO: ENTRE ESTRUTURAS E VIDAS

1.1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E DESLOCAMENTOS FORÇADOS

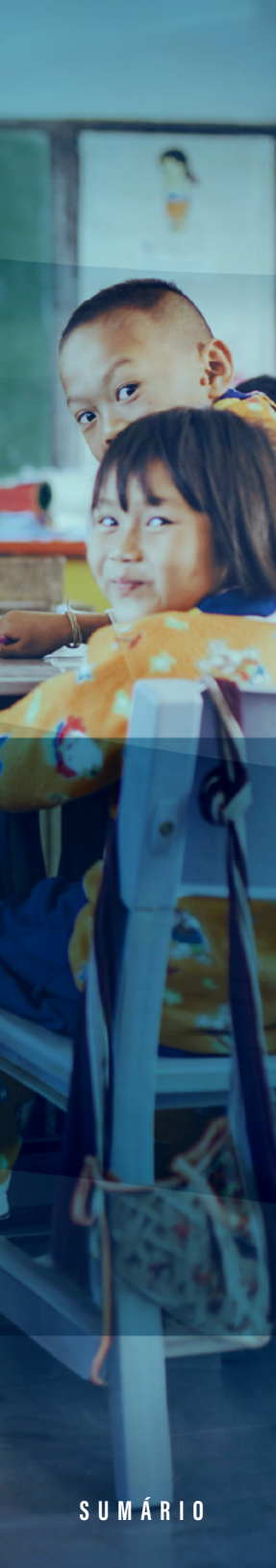
Falar de migração no século XXI implica reconhecer que os deslocamentos forçados não ocorrem à margem do sistema econômico, mas constituem parte estrutural de seu funcionamento. Saskia

Sassen (2016) argumenta que o cenário contemporâneo não pode ser compreendido como simples mobilidade humana, mas como um ciclo global de expulsões, no qual populações inteiras são empurradas para fora de seus territórios em razão da financeirização da economia, da perda de direitos sociais, do colapso ambiental e da intensificação de conflitos armados. Trata-se de um deslocamento imposto, que rompe vínculos comunitários, interrompe trajetórias escolares e fragiliza condições mínimas de existência.

Essa leitura dialoga com a análise de Chesnais (1997), ao evidenciar que a mundialização do capital não se restringe à circulação de mercadorias e capitais, mas reorganiza profundamente os territórios, as relações sociais e as formas de vida. A expansão acelerada do capital global produz novas hierarquias espaciais, redefine centros e periferias e amplia desigualdades, criando contextos nos quais a expulsão de populações torna-se funcional à lógica da acumulação. Nesse processo, o deslocamento forçado deixa de ser exceção e passa a operar como mecanismo recorrente de reorganização do espaço global.

Muito antes dessas formulações contemporâneas, Marx e Engels (1998) já analisavam que o capitalismo depende de um mercado em permanente expansão, o que exige a ocupação contínua de territórios e a subordinação de modos de vida às exigências da acumulação. Marx demonstra que esse movimento histórico produziu, de forma reiterada, o despojamento violento de grandes contingentes humanos de seus meios de subsistência, gerando deslocamentos que não resultam de decisões individuais, mas de rupturas impostas pelas dinâmicas do capital. A permanência dessas dinâmicas evidencia que os deslocamentos atuais se inscrevem em uma longa trajetória de expropriação e reorganização desigual do território.

Os dados contemporâneos sobre migração forçada reforçam essa leitura estrutural. Embora as causas imediatas variem entre guerras civis, invasões militares, colapsos econômicos e crises



políticas, todas se articulam a processos mais amplos de reorganização do poder, do território e da economia global. A expressividade numérica dos deslocamentos revela que estamos diante de uma lógica que produz populações tornadas excedentes ou descartáveis no interior da ordem capitalista global (Sassen, 2016).

Essas formulações ajudam a compreender o que se observa atualmente em escala planetária. Cresce o número de pessoas expulsas de suas terras, empurradas para rotas inseguras ou obrigadas a reconstruir suas vidas em países e territórios que não conhecem. A mundialização do capital, longe de constituir apenas um fenômeno econômico, transforma-se em experiência cotidiana que atravessa corpos, afeta culturas e reorganiza expectativas de vida, atingindo de forma mais intensa populações racializadas do Sul Global, mulheres, crianças e famílias empobrecidas.

Tabela 1 - Principais fluxos de deslocamento forçado no século XXI

País	População deslocada (estimativa)	Fator estrutural predominante
Síria	13,5 milhões	Guerra Civil
Ucrânia	8 milhões (externos)	Invasão estrangeira
Afganistão	6 milhões	Retorno do Talibã / Guerras
Venezuela	7,7 milhões	Colapso econômico/político
Sudão	9 milhões (internos/externos)	Guerra Civil

Fonte: Elaborada pela autora (2026), a partir de dados do ACNUR (2023-2024).

Os dados apresentados evidenciam que os deslocamentos forçados não constituem episódios isolados ou exceções históricas, mas configuram uma dinâmica estrutural da ordem contemporânea. A diversidade dos contextos atuais demonstra que, embora as causas imediatas dos deslocamentos variem entre guerras civis, invasões militares, colapsos econômicos e disputas políticas, todas se

inscrevem em processos mais amplos de reorganização do poder, do território e da economia global.

Nesse contexto, crianças e adolescentes ocupam posição de particular vulnerabilidade. São sujeitos atravessados pela perda do território de origem, da língua de escolarização, das referências culturais e, em muitos casos, da própria segurança física. Ao chegarem aos países ou regiões de destino, esses estudantes passam a integrar sistemas educacionais que nem sempre estão preparados para reconhecer a complexidade de suas trajetórias, o que contribui para processos de invisibilização e silenciamento no espaço escolar.

É nesse ponto que a escola pública se insere como espaço estratégico de enfrentamento das desigualdades produzidas pela mundialização do capital. Ao receber estudantes migrantes, refugiados e deslocados, a escola passa a atuar na interseção entre os efeitos globais das expulsões e as experiências concretas vividas no cotidiano escolar, assumindo papel central na mediação entre ruptura, acolhimento e reconstrução de vínculos sociais.

No contexto brasileiro, estudantes migrantes, refugiados e deslocados chegam às escolas trazendo consigo línguas diversas, silêncios, memórias fragmentadas, perdas recentes e estratégias subjetivas de sobrevivência construídas ao longo da experiência migratória. Cada estudante carrega um universo de experiências que não se revela nos registros administrativos, mas que atravessa profundamente suas formas de aprender, de se relacionar e de ocupar o espaço escolar.

Ao reconhecer a escola como parte ativa desse processo, Cardoso (2022) destaca que o território escolar não pode ser compreendido como espaço neutro ou meramente administrativo, mas como lugar estratégico no enfrentamento das desigualdades produzidas pelos deslocamentos forçados. Conforme a autora:

Cabe à escola promover o processo de emancipação e inclusão social. Para isso, é necessária a permanência na escola. É um desafio, tanto para o país acolhedor como para o migrante, a construção das relações sociais para a efetiva integração na sociedade (Cardoso, 2022, p. 27).

Para que o acolhimento escolar se efetive, a escola precisa estar preparada para a diversidade que atravessa o cotidiano educativo. Isso implica reconhecer outras línguas, afirmar diferentes culturas e construir práticas pedagógicas orientadas por uma educação acolhedora e inclusiva. Cardoso (2022), ao dialogar com Miguel Arroyo, ressalta que a escola contemporânea é interpelada pela presença de outros sujeitos, cujas trajetórias exigem o reconhecimento de necessidades formativas integrais. Arroyo (2003) destaca que não se trata de definir previamente como educá-los, mas de compreender como esses sujeitos se educam, aprendem, se socializam e se afirmam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos.

Esse processo, no entanto, não se constrói de forma simples ou linear. O próprio aparelho escolar é constituído por sujeitos em permanente aprendizagem, atravessados por contradições, limites institucionais e condições materiais desiguais. Nesse sentido, Paulo Freire contribui para compreender o acolhimento escolar como prática crítica e histórica, vinculada à possibilidade de transformação da realidade vivida pelos sujeitos.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica. Não se dá fora da práxis, ou seja, fora da unidade entre ação e reflexão. Quanto mais os homens refletem sobre a realidade concreta em que estão inseridos, mais se tornam capazes de intervir nela, transformando-a. É neste sentido que a educação se faz uma prática da liberdade (Freire, 1979, p. 15).

Nessa perspectiva, a escola que acolhe precisa manter-se em permanente processo de desvelamento das violências estruturais que atravessam seu funcionamento. Freire (1979) afirma que a visão crítica e dinâmica do mundo possibilita desvelar a realidade,

rompendo com leituras fatalistas e naturalizadas. Não é irrelevante lembrar que o próprio Freire vivenciou a experiência do exílio político, tendo experimentado, em diferentes contextos, a potência acolhedora de territórios educacionais comprometidos com a dignidade humana.

É nesse cenário que estudantes migrantes, refugiados e deslocados chegam às escolas brasileiras, trazendo consigo línguas diversas, silêncios, memórias fragmentadas, dores e também potências. Cada estudante carrega experiências que não se deixam traduzir por documentos escolares, mas que atravessam profundamente seus modos de aprender, de se relacionar e de ocupar o espaço escolar. Para muitos, a escola constitui o primeiro espaço institucional em que se torna possível reorganizar referências, reconstruir vínculos afetivos e iniciar um processo de pertencimento em um território que não é o de origem, mas que pode tornar-se lugar de reconhecimento.

A Geografia Crítica contribui para aprofundar essa compreensão ao diferenciar os conceitos de espaço, território e lugar. Autores como Milton Santos, David Harvey e Doreen Massey compreendem essas categorias não como dimensões físicas isoladas, mas como processos sociais e políticos. O espaço refere-se à estrutura social e material historicamente produzida. O território diz respeito às relações de poder e controle que se estabelecem sobre esse espaço. O lugar, por sua vez, constitui-se pela experiência cotidiana, pelos afetos, pela identidade e pelas formas de resistência.

Sob essa perspectiva, a escola assume simultaneamente essas três dimensões. Para estudantes migrantes, ela é lugar, na medida em que possibilita a construção de novas identidades a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. É espaço, porque revela a estrutura social e material da sociedade que os acolhe. É território, ao explicitar normas, disputas e relações de poder que atravessam o processo educativo. Reconhecer essa complexidade é condição fundamental para que o acolhimento se torne concreto, efetivo e transformador.

Assim, o acolhimento escolar não pode ser compreendido como gesto assistencial ou episódico. Ele se configura como prática necessária à construção de possibilidades de emancipação e ao desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dos processos de expulsão produzidos pelo sistema capitalista em nome da acumulação. Quando preparada material e simbolicamente para esses sujeitos, a escola pode tornar-se espaço privilegiado de resistência, reconstrução e produção de novos sentidos para a vida em movimento.

1.2 MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS SILENCIAMENTOS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA

A mundialização da educação constitui uma das faces mais sensíveis da reorganização contemporânea do capitalismo. Ao lado da mundialização do capital, consolidam-se formas transnacionais de governança educacional que passam a orientar políticas públicas, currículos, sistemas de avaliação e práticas pedagógicas em diferentes países. Esse movimento não ocorre de maneira neutra. Ele produz hierarquizações, padronizações e silenciamentos que incidem diretamente sobre os sujeitos que habitam a escola, especialmente estudantes migrantes, refugiados e deslocados.

A circulação de avaliações internacionais, como o PISA, e de agendas globais, como a Agenda 2030, difunde uma linguagem educacional centrada na eficiência, na mensuração e na comparação entre sistemas de ensino. Organismos internacionais como OCDE, Banco Mundial e Unesco assumem papel central na formulação de recomendações que passam a orientar reformas educacionais nacionais, muitas vezes descoladas das realidades históricas, culturais e sociais dos territórios onde essas políticas são implementadas. Nesse contexto, a educação tende a ser reduzida a indicadores de desempenho, metas quantificáveis e resultados padronizados.

Melo (2003) analisa criticamente esse processo ao discutir os impactos das reformas educacionais de matriz neoliberal sobre os sistemas públicos de ensino. Para a autora, a centralidade conferida à avaliação, à produtividade e à eficiência contribui para a construção de uma educação seletiva, que amplia desigualdades em vez de enfrentá-las. Ao privilegiar critérios de desempenho e resultados mensuráveis, essas reformas desconsideram as condições concretas de vida dos estudantes e obscurecem os fatores estruturais que atravessam os processos de aprendizagem, especialmente em contextos marcados por pobreza, mobilidade forçada e exclusão social.

Esse modelo de regulação educacional não atua apenas sobre os conteúdos escolares. Ele incide sobre os próprios sujeitos da educação. Ao estabelecer parâmetros universais de aprendizagem, desconsidera trajetórias marcadas por deslocamentos forçados, rupturas linguísticas, experiências de violência e processos de desfiliação social. Estudantes migrantes e refugiados, ao não corresponderem às expectativas homogêneas de desempenho, passam a ser frequentemente interpretados a partir de uma lógica deficitária, como se suas dificuldades fossem expressão de incapacidades individuais e não de desigualdades historicamente produzidas.

As reformas educacionais orientadas por essa racionalidade produzem um duplo silenciamento. De um lado, silenciam línguas, culturas e experiências que escapam ao modelo hegemônico de escolarização. De outro, silenciam os processos históricos que produzem a migração forçada, deslocando o foco do debate das estruturas de poder para o indivíduo. A migração, nesse enquadramento, deixa de ser reconhecida como consequência de relações desiguais entre territórios e passa a ser tratada como problema de adaptação, integração ou rendimento escolar.

Esse movimento articula-se ao que Neves (2005) analisa como pedagogia da hegemonia, na qual a educação ocupa papel

estratégico na produção de consensos sociais. Ao apresentar determinadas políticas educacionais como técnicas, universais e inevitáveis, o sistema escolar contribui para naturalizar desigualdades e obscurecer os conflitos que as produzem. A escola, nesse contexto, corre o risco de operar como espaço de ajuste social, mais do que como espaço de problematização crítica da realidade.

No contexto da mundialização da educação, a tecnologia assume papel ambíguo. Sob o discurso da inovação, da modernização e da eficiência, expandem-se dispositivos de controle, monitoramento e classificação dos sujeitos escolares. Sistemas digitais de acompanhamento, plataformas de desempenho e protocolos de registro passam a organizar a vida cotidiana da escola. Como observa Rocha (2022), quando incorporadas de forma acrítica, essas tecnologias tendem a incidir de maneira mais intensa sobre populações já vulnerabilizadas, reforçando práticas de vigilância e exclusão simbólica.

A mundialização da educação, portanto, não organiza apenas currículos e métodos, mas reorganiza vidas. Ela redefine tempos escolares, expectativas de aprendizagem e formas de pertencimento, afetando diretamente a experiência cotidiana de estudantes migrantes, refugiados e deslocados. Quando a escola adere sem questionamento a modelos homogêneos, contribui para transformar diferenças em déficit e trajetórias em problema.

Enfrentar esses silenciamentos exige que a escola pública assuma uma postura crítica diante das agendas globalizantes. Isso implica questionar práticas avaliativas excludentes, recusar leituras simplificadoras do fracasso escolar e reconhecer a pluralidade de experiências que atravessam o espaço escolar. Acolher, nesse contexto, não significa apenas garantir acesso físico à escola, mas construir práticas pedagógicas capazes de escutar, reconhecer e legitimar histórias, línguas e saberes que chegam com a travessia.

1.3 ELEMENTOS SOCIOCULTURAIS DO ACOLHIMENTO: ONDE PERTENÇA E EXISTÊNCIA SE ENCONTRAM

O acolhimento escolar não pode ser compreendido como ato administrativo, procedimento burocrático ou simples etapa do processo de matrícula. Acolher é prática humana e gesto político, pois se inicia no instante em que o estudante atravessa a porta da escola e encontra, ou não, a confirmação de que será reconhecido como sujeito de direitos. Nesse sentido, o acolhimento deixa de ser protocolo e passa a constituir relação. Ele se materializa em escolhas cotidianas, aparentemente simples, mas decisivas, que organizam a experiência escolar de estudantes migrantes, refugiados e deslocados.

Essas escolhas se expressam na forma como o nome é pronunciado, no tempo concedido para que a língua de escolarização seja compreendida, na escuta que não apressa, na mediação cultural que não transforma a diferença em problema. São gestos que comunicam pertencimento ou exclusão. Quando inexistem, produzem silenciamentos profundos, ainda que não intencionais.

Há, nesse processo, um núcleo sociocultural incontornável: a língua. Ela não se reduz a instrumento de comunicação. A língua é memória, afeto, identidade e mundo. Silenciar a língua materna significa silenciar histórias, trajetórias e modos de existir. Como observa Rocha (2022), as trajetórias migratórias são atravessadas por deslocamentos linguísticos, emocionais e culturais que impactam diretamente a forma como o estudante se relaciona com o conhecimento, com o tempo escolar e com o próprio corpo no espaço da escola. O deslocamento não é apenas geográfico. Ele reorganiza a confiança, a escuta, a participação e a expectativa de futuro.

No cotidiano escolar, essas marcas aparecem quando estudantes compreendem parcialmente as orientações, evitam se expor por medo de errar, são interpretados como desatentos ou com dificuldades de aprendizagem, quando, na realidade, estão em processo

de tradução do mundo. A ausência de mediação linguística e cultural contribui para leituras equivocadas que reforçam desigualdades e ampliam o risco de fracasso escolar.

Os elementos socioculturais do acolhimento ultrapassam a dimensão da língua. Envolvem o reconhecimento das histórias familiares, das rotas percorridas, das perdas recentes, das crenças religiosas, dos hábitos alimentares e das estratégias subjetivas construídas ao longo da experiência migratória. Cultura não é adereço nem elemento folclórico. Ela atravessa modos de brincar, de se relacionar com a autoridade, de ocupar o espaço coletivo e de interpretar regras e normas escolares.

Acolher, portanto, exige enfrentamento direto do racismo estrutural e da xenofobia que atravessam as relações escolares. O estudante migrante, especialmente quando racializado, pode ser lido como ameaça, como problema ou como alguém que precisa ser normalizado. Essa leitura desloca o foco das estruturas que produzem a migração e transfere para o sujeito a responsabilidade pela adaptação. Trata-se de um movimento que reproduz o silenciamento já imposto fora da escola.

Criar condições socioculturais de acolhimento implica construir espaços de diálogo, escuta e proteção, nos quais o estudante possa existir sem ser reduzido à sua condição migratória. Não se trata de transformar a escola em espaço terapêutico, mas de afirmar que ela é, antes de tudo, espaço de vida. Vida implica conflito, negociação, reparação e vínculo. Sem essas dimensões, não há aprendizagem significativa nem permanência.

Quando a escola assume esse compromisso, o pertencimento deixa de ser discurso e se torna prática pedagógica. Pertencer não é apenas estar matriculado, mas ser reconhecido como sujeito de linguagem, de história e de experiência. É aprender sem negar quem se é. É perceber que a diferença não constitui déficit, mas presença que amplia o coletivo escolar.

A escola que acolhe não apaga a história do estudante migrante. Ela a inclui. Não exige que ele abandone sua língua para aprender, mas constrói caminhos para que a aprendizagem aconteça com dignidade. Reconhecer os elementos socioculturais do acolhimento significa, portanto, afirmar que o direito à educação não se realiza apenas pelo acesso, mas pela possibilidade concreta de existir, aprender e pertencer no espaço escolar.

Reconhecer os elementos socioculturais do acolhimento, contudo, não é suficiente quando esse reconhecimento permanece restrito ao plano da intenção ou da sensibilidade individual. A escuta, o respeito às línguas, o enfrentamento das violências simbólicas e a construção de pertencimento exigem mais do que disposição ética. Exigem condições concretas de realização. Quando o acolhimento se sustenta apenas na boa vontade de professores ou em iniciativas isoladas, ele se torna frágil, desigual e, muitas vezes, inviável no cotidiano escolar.

É nesse ponto que o acolhimento deixa de ser apenas relação e passa a demandar estrutura. As dimensões socioculturais do acolhimento só se materializam quando encontram respaldo institucional, organização do trabalho pedagógico e políticas públicas que garantam tempo, formação, mediação e suporte às equipes escolares. Sem isso, o cuidado se converte em sobrecarga, e o reconhecimento da diferença passa a competir com a exaustão docente.

A escola pública brasileira, atravessada por múltiplas demandas, jornadas ampliadas e escassez de recursos, revela de forma contundente essa tensão. Professores e gestores são convocados a acolher estudantes migrantes, refugiados e deslocados sem que, muitas vezes, lhes sejam oferecidas orientações claras, apoio técnico, mediação linguística ou reorganização institucional que considere a complexidade dessas trajetórias. O resultado é a responsabilização individual de profissionais que já atuam em condições-limite.

Assim, o acolhimento precisa ser compreendido como prática coletiva e institucional, e não como virtude pessoal. Ele exige que a escola se organize para receber, acompanhar e garantir permanência, aprendizagem e proteção. Exige protocolos humanizados que não se reduzam à burocracia, formação continuada que dialogue com a realidade migratória, revisão crítica de materiais didáticos, articulação com redes de proteção e tempo institucional para planejamento e escuta.

É nesse deslocamento do plano relacional para o plano estrutural que se inscrevem as práticas pedagógicas e os caminhos institucionais do acolhimento. Não se trata de abandonar a dimensão humana do cuidado, mas de sustentá-la por meio de políticas, condições e decisões que tornem o acolhimento possível, contínuo e efetivo. É a partir dessa compreensão que se torna necessário avançar para a análise das práticas pedagógicas e dos arranjos institucionais que permitem que o acolhimento deixe de ser exceção e se transforme em direito vivido no cotidiano da escola.

1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS INSTITUCIONAIS PARA UM ACOLHIMENTO REAL

Para que o acolhimento escolar de estudantes migrantes, refugiados e deslocados se concretize de forma efetiva, ele precisa deixar de ser compreendido como gesto individual, voluntário ou circunstancial. O acolhimento não pode depender exclusivamente da sensibilidade isolada de um professor ou de iniciativas pontuais da gestão escolar. Quando isso ocorre, ele se torna frágil, desigual e sujeito às condições emocionais e materiais de profissionais que já se encontram profundamente sobrecarregados. Na escola pública brasileira, marcada por escassez de recursos, excesso de demandas e múltiplas jornadas de trabalho docente, exigir acolhimento sem oferecer condições institucionais é produzir mais uma forma de invisibilização.

A realidade cotidiana revela que professores e equipes escolares lidam simultaneamente com turmas numerosas, demandas burocráticas extensas, exigências curriculares rígidas e pressões por resultados. Nesse contexto, estudantes migrantes e refugiados frequentemente têm suas especificidades ignoradas ou naturalizadas, como se todos partilhassem das mesmas condições linguísticas, culturais e escolares. Rocha (2022) alerta que a ausência de políticas institucionais claras para o acolhimento tende a deslocar para o indivíduo responsabilidades que deveriam ser assumidas pela rede de ensino, produzindo práticas excludentes ainda que não intencionais.

Um acolhimento real exige políticas públicas que organizem a ação escolar. Isso implica protocolos humanizados de matrícula, capazes de garantir o acesso imediato à escola independentemente da documentação disponível, conforme previsto no ordenamento jurídico brasileiro. Implica também orientação clara às famílias sobre os caminhos possíveis para regularização documental, evitando que a escola se torne espaço de constrangimento ou negação de direitos. Essas ações não podem recair exclusivamente sobre professores ou orientadores educacionais de forma improvisada, mas precisam estar estruturadas institucionalmente.

Outro eixo fundamental refere-se à mediação linguística. Muitos estudantes ingressam na escola tendo sido alfabetizados em outros idiomas ou com trajetórias escolares interrompidas. Ignorar essa condição compromete diretamente o processo de aprendizagem e pode gerar leituras equivocadas sobre desempenho e comportamento. A ausência de acompanhamento específico, de adaptações pedagógicas e de tempo diferenciado para a realização das atividades reforça desigualdades e produz sofrimento escolar. Cardoso (2022) enfatiza que uma escola que acolhe não pode ser neutra, mas precisa ser sólida, ágil e teoricamente comprometida com a formação integral de seus sujeitos, compreendendo as necessidades reais de sua comunidade.

As práticas pedagógicas precisam, portanto, reconhecer a diversidade linguística e cultural como parte constitutiva do processo educativo. Isso envolve revisão crítica dos materiais didáticos, ampliação dos repertórios culturais trabalhados na escola e criação de espaços em que diferentes histórias e experiências possam ser reconhecidas.

A dimensão institucional do acolhimento também se expressa nas relações com as famílias. Muitas delas enfrentam dificuldades para compreender comunicados, reuniões e procedimentos escolares, especialmente quando há barreiras linguísticas. Nessas situações, é comum que crianças e adolescentes assumam o papel de mediadores, tornando-se responsáveis por traduzir, explicar e acompanhar processos burocráticos. Essa sobrecarga precoce revela a ausência de estratégias institucionais de comunicação e evidencia como o acolhimento insuficiente transfere responsabilidades para aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade.

Cardoso (2022) destaca que extrapolar os portões da escola significa reconhecer que o espaço escolar deve se constituir como lugar de acolhida, aprendizagem e pertencimento, construído coletivamente. A escola que acolhe é aquela que se reconhece como espaço social vivo, comprometido com a construção de relações que favoreçam a emancipação dos sujeitos. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de compreender que o processo educativo ocorre nas relações, nos vínculos e na forma como o estudante é reconhecido como parte legítima daquele território.

Rocha (2022) reforça que o acolhimento escolar precisa ser entendido como prática política, pois se situa no enfrentamento das desigualdades produzidas pelas dinâmicas migratórias contemporâneas. Ao reconhecer as marcas da travessia, a escola cria condições para que estudantes migrantes possam reconstruir suas trajetórias sem serem permanentemente definidos pela condição

de estrangeiros. Isso exige tempo institucional para planejamento coletivo, formação continuada das equipes escolares e presença de profissionais qualificados para acompanhar situações específicas.

O cuidado com estudantes migrantes passa, necessariamente, pelo cuidado com os profissionais da educação. Não é possível construir acolhimento em contextos de exaustão permanente. Políticas de acolhimento precisam considerar a saúde emocional, as condições de trabalho e o reconhecimento profissional daqueles que atuam diretamente com esses sujeitos. Acolher quem chega implica também acolher quem permanece sustentando cotidianamente a escola pública.

Assim, o acolhimento escolar não pode ser compreendido como ação assistencial ou emergencial. Ele se configura como prática estruturante de uma educação comprometida com a justiça social, a dignidade humana e o direito à educação. Quando sustentado por políticas públicas, formação adequada e condições institucionais reais, o acolhimento deixa de ser intenção e se torna caminho possível para a reconstrução de vínculos, para a permanência escolar e para a produção de sentidos de pertencimento em contextos de deslocamento.

Ainda que esses caminhos institucionais sejam fundamentais, eles não se realizam de forma abstrata. As políticas, os protocolos e as formações docentes ganham sentido apenas quando atravessam o cotidiano escolar, mediado por sujeitos concretos, tempos escassos, limites institucionais e relações desiguais de poder. É nesse nível do vivido que se evidenciam, de maneira mais aguda, tanto as potências quanto as insuficiências do acolhimento escolar no contexto das migrações contemporâneas.

1.5 A EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO CHAVE ANALÍTICA DO ACOLHIMENTO

As reflexões desenvolvidas até aqui evidenciam que o acolhimento escolar não se constitui apenas no plano das políticas, dos discursos ou das normativas institucionais. Ele se materializa, sobretudo, nas experiências concretas vividas por estudantes, famílias e profissionais da educação no cotidiano da escola pública. É nesse nível da experiência que as contradições do sistema educacional se tornam visíveis, assim como as possibilidades de resistência, mediação e construção de pertencimento.

A vivência cotidiana revela que estudantes migrantes, refugiados e deslocados enfrentam desafios que extrapolam o acesso formal à matrícula. Em muitos casos, a ausência de documentação escolar, históricos acadêmicos ou registros oficiais exige da escola um esforço permanente de mediação junto às secretarias de educação e aos órgãos administrativos. Esses estudantes chegam trazendo percursos formativos realizados em outros idiomas, sistemas educacionais distintos e tempos de escolarização interrompidos, o que demanda acompanhamento pedagógico específico, adaptação de atividades, flexibilização de prazos e articulação com a orientação educacional. No entanto, tais necessidades nem sempre são reconhecidas como parte legítima do processo educativo, sendo, por vezes, invisibilizadas ou tratadas como exceção.

As práticas institucionais também revelam tensões no campo da cultura e da identidade. Situações relacionadas à alimentação escolar, ao respeito a práticas religiosas, à imposição de símbolos nacionais e à ausência de referências culturais dos estudantes migrantes no currículo demonstram como a escola pode, ainda que involuntariamente, reproduzir violências simbólicas. A exigência de assimilação imediata, sem mediação intercultural, reforça processos de silenciamento e negação da alteridade, comprometendo a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento.

A experiência enquanto mãe migrante também explicita essas contradições. Mesmo quando há capital cultural e domínio da língua hegemônica, a comunicação institucional nem sempre é acessível. Informes pouco claros, reuniões sem mediação linguística e a ausência de estratégias de acolhida às famílias produzem sentimentos de invisibilidade e isolamento. Paradoxalmente, são as próprias crianças que, muitas vezes, assumem o papel de mediadoras culturais, traduzindo informações, orientando seus responsáveis e auxiliando na adaptação familiar, o que amplia sua carga emocional e responsabilidade.

Essas experiências confirmam que o acolhimento escolar não pode ser compreendido como gesto espontâneo ou ato individual. Ele exige organização institucional, tempo pedagógico, formação específica e suporte das redes de ensino. Como aponta Cardoso (2022), a escola que recebe estudantes migrantes não pode ser neutra, mas precisa estar preparada material, teórica e politicamente para responder às necessidades formativas de sua comunidade, assumindo-se como espaço de acolhida, aprendizagem coletiva e construção de sentido.

Nessa perspectiva, o acolhimento se configura como prática pedagógica situada, atravessada por relações de poder, afetos, limites institucionais e escolhas políticas. Ele se realiza na escuta, na mediação, na flexibilização consciente e no reconhecimento da experiência vivida como dimensão legítima do processo educativo. Ao incorporar essas vivências à análise, a escola amplia sua capacidade de compreender os efeitos da mundialização no cotidiano e de construir respostas que não reforcem a exclusão, mas promovam emancipação.

Assim, a experiência concreta de estudantes, famílias e educadores revela que acolher é um processo contínuo, coletivo e historicamente situado. Um processo que exige da escola não

apenas abertura, mas compromisso institucional com a garantia de direitos, com a justiça social e com a dignidade de todos os sujeitos que a atravessam.

As experiências vividas no cotidiano escolar revelam que o acolhimento não se resolve apenas no plano das intenções ou das normativas. Ele se constrói na tensão permanente entre estruturas globais que produzem deslocamentos, sistemas educacionais marcados por desigualdades e sujeitos que, mesmo atravessados por rupturas, insistem em existir, aprender e pertencer. Ao tornar visíveis essas experiências, a escola se coloca diante de um desafio ético e político incontornável: reconhecer que acolher estudantes migrantes, refugiados e deslocados implica repensar práticas, tempos, relações e responsabilidades, deslocando o acolhimento do campo do imprevisto para o campo da garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste capítulo evidenciou que o acolhimento escolar de crianças e adolescentes migrantes, refugiados e deslocados não pode ser compreendido como gesto pontual, ação assistencial ou iniciativa isolada de profissionais sensibilizados. Trata-se de um processo profundamente atravessado pelas dinâmicas da mundialização do capital, que reorganizam territórios, produzem expulsões e deslocam populações inteiras, impactando de forma direta as trajetórias educacionais e os modos de existir desses sujeitos.

Ao analisar os deslocamentos forçados no contexto contemporâneo, tornou-se possível compreender que a migração não decorre de escolhas individuais, mas de processos históricos, econômicos e políticos que fragilizam direitos, rompem vínculos comunitários e impõem rupturas abruptas às infâncias. Nesse cenário,

crianças e adolescentes figuram entre os grupos mais vulnerabilizados, uma vez que vivenciam simultaneamente a perda do território, da língua de escolarização, das referências culturais e da segurança material. Suas trajetórias chegam à escola marcadas por silêncios, interrupções e estratégias de sobrevivência que nem sempre são reconhecidas pelos sistemas educacionais.

A escola pública emerge, nesse contexto, como espaço central de mediação entre essas rupturas e a possibilidade de reconstrução da vida cotidiana. Longe de ser um espaço neutro, ela se configura como território ativo, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e escolhas políticas que definem quem é reconhecido, escutado e protegido. Como demonstrado ao longo do texto, acolher implica reconhecer a escola como lugar de pertencimento, espaço de produção de vínculos e território de afirmação da dignidade humana.

Entretanto, as experiências analisadas evidenciam que o acolhimento não se sustenta quando depende exclusivamente da disposição individual de professores e gestores. A sobrecarga de trabalho docente, a ausência de formação específica, a falta de mediação linguística, a inexistência de protocolos claros e a precariedade das condições institucionais revelam os limites de um acolhimento sustentado apenas pela boa vontade. Nessas circunstâncias, o risco de invisibilização, silenciamento e reprodução de violências simbólicas se intensifica.

É nesse ponto que o acolhimento escolar encontra sua dimensão estrutural. Para que se torne efetivo, contínuo e equitativo, ele precisa ser garantido como política pública e sustentado juridicamente. O Direito à Educação assume, então, papel central ao assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a aprendizagem e a proteção integral de estudantes migrantes, refugiados e deslocados. O direito transforma

o cuidado em compromisso institucional e impede que trajetórias em movimento dependam exclusivamente da sensibilidade ou da disponibilidade emocional de quem acolhe.

Acolher, portanto, é prática política. Como afirma Cardoso (2022), trata-se de uma escola que não pode ser neutra, mas comprometida com a formação integral, com a coletividade e com a emancipação crítica de seus sujeitos. Nessa perspectiva, o acolhimento dialoga com os princípios da educação popular, ao reconhecer a concretude das relações sociais, enfrentar as violências produzidas pelo sistema capitalista e afirmar a escola como espaço de resistência e produção de consciência crítica.

Ao longo deste capítulo, buscou-se demonstrar que acolher estudantes migrantes e refugiados é reconhecer a escola como espaço onde se disputam sentidos de pertencimento, cidadania e humanidade. Em um mundo marcado por expulsões, a escola pública pode se constituir como um dos poucos territórios capazes de interromper a lógica da descartabilidade e afirmar que toda criança e todo adolescente em idade escolar têm direito de permanecer, aprender e existir com dignidade.

Assim, o acolhimento escolar não se apresenta como solução simples ou tarefa concluída, mas como processo contínuo, coletivo e historicamente situado. Um processo que exige do Estado e dos sistemas educacionais investimento, formação, suporte institucional e compromisso político. Somente nessas condições a escola poderá cumprir sua função pública de garantir direitos e transformar meios em possibilidades concretas de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em 20 jan. 2026.

BARALDI, Camila Bibiana F. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana: o prisma do Brasil e da integração sul-americana**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da Escolarização e Inclusão Social de Estudantes Migrantes Venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal**. Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43827>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CHESNAIS, François. **La mondialisation du capital**. Nouv. éd. actualisée. Paris: Syros, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/283444>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NEVES, Lúcia Maria W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

ROCHA, Priscila Franco. **A criança refugiada e a educação: desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022..

SASSEN, Sakia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Tradução de Angélica Freitas. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.



5

Cláudia Valente Cavalcante

FAMÍLIAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS E EXPECTATIVAS ESCOLARES:

O QUE OS ESTUDOS APONTAM?

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende abordar a importância da relação entre famílias de imigrantes e escola, sobretudo no que se refere às expectativas acerca da escola e da escolarização de seus filhos. Cada vez mais, a presença substancial de crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes internacionais no contexto das escolas públicas brasileiras tem reconfigurado o espaço escolar e suas relações, demandando pesquisas que abordem o tema, formação continuada de professores e gestores e pedagogias interculturais.

Os deslocamentos acontecem em diversas partes do mundo e constituem um movimento histórico e cultural da humanidade. A questão das migrações internacionais não é novidade, mas o que torna o tema atual são os fluxos que mudaram de direção, sobretudo no caso do Brasil, que se tornou um país receptor de nacionais que, historicamente, migravam para países do Norte, comumente nomeados como desenvolvidos.

Nesse contexto, a migração Sul-Sul é uma realidade cada vez mais presente em nossa sociedade. Os motivos pelos quais as pessoas se deslocam variam conforme questões econômicas, políticas e climáticas de cada país ou mesmo por questões pessoais.

Conforme apontam Oliveira e Tonhati (2022), citados por Tonhati *et al.* (2024), a partir de dados do Observatório das Migrações Internacionais, em 2011, o Sistema de Registro Nacional Migratório registrou 74.339 migrantes, dos quais 4.363 eram crianças (5,9%) e 4.959 adolescentes (6,7%). Já em 2021, esse total chegou a 151.155 migrantes, incluindo 29.795 crianças (19,7%) e 14.555 adolescentes (9,6%). Assim, cerca de 30% dos migrantes registrados no país tinham menos de 18 anos. Ao longo do período de 2011 a 2021, houve mudanças nos países de origem das crianças e dos adolescentes migrantes: no início da década, predominavam crianças

de nacionalidade boliviana, enquanto, no final da década e início da seguinte, crianças haitianas e venezuelanas passaram a ser mais numerosas do que as bolivianas.

Muitos desses migrantes vêm acompanhados de suas famílias ou para reunião familiar. Ao chegarem, quer seja no país de destino, quer seja no país de trânsito, os homens adultos buscam trabalho para o sustento material, enquanto as mulheres buscam, primeiramente, uma escola para seus filhos e filhas, por uma dupla razão: garantir a escolarização, a integração e a inserção social das crianças na sociedade, bem como vislumbrar uma atividade laboral. Nem sempre isso é possível, visto que as desigualdades de gênero e os papéis impostos e assumidos regulam a vida das mulheres migrantes, reduzindo suas possibilidades de participação social.

Tanto a família quanto a escola são consideradas instituições de socialização primária na formação das crianças e têm papéis fundamentais na socialização e na introdução ao mundo social. Enquanto a família é responsável pela formação inicial e pela transmissão de valores culturais e sociais e exerce influência sobre a trajetória educacional e social, a escola é a primeira instituição social, fora do contexto familiar, com a qual a criança tem contato, em um mundo dotado de normas e regras próprias. Consideramos que ambas as instituições são marcadas pela diversidade e constituem construções histórico-sociais (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A família e a escola nem sempre possuem os mesmos referenciais e expectativas, tampouco caminham no mesmo compasso, o que pode gerar interpretações distintas sobre o papel que cada uma dessas instituições exerce na formação e na educação das crianças. No caso das famílias de migrantes internacionais, seus referenciais culturais e suas experiências escolares podem ser distinto daqueles que a escola, no país de destino, espera de uma criança e de sua família no processo de escolarização.

O texto fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e, para desdobrar essa reflexão, discutiremos a escola e a família e suas funções bem como a relação que estabelecem entre si. Em seguida, trataremos de duas pesquisas que abordam as expectativas das famílias de imigrantes em relação à escola e à escolarização de seus filhos e, por fim, faremos algumas considerações sobre o tema abordado.

1. FAMÍLIA, ESCOLA E FUNÇÕES EDUCATIVAS: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A compreensão das relações entre família e escola exige o reconhecimento dessas instituições como instâncias fundamentais no processo de desenvolvimento humano, cujas funções são distintas, porém complementares. No campo educacional, tal relação tem sido analisada a partir de perspectivas que enfatizam tanto as interdependências quanto as tensões historicamente construídas entre esses dois contextos.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a família é entendida como o primeiro espaço de socialização dos sujeitos, responsável pela transmissão de valores, normas e formas de interação social. Como instituição historicamente situada, suas configurações se transformam em função de mudanças sociais, econômicas e culturais. Entende-se, também, que não há uma única forma legítima de organização familiar, sendo necessário reconhecer sua pluralidade. Contudo, como apontam as autoras, ainda predominam, no contexto escolar, concepções baseadas em modelos tradicionais de família, o que pode limitar a compreensão das dinâmicas contemporâneas e produzir interpretações reducionistas acerca da participação familiar na escolarização.

A escola, por sua vez, desempenha funções específicas. A primeira delas consiste em constituir-se como instituição social responsável pela educação formal, incumbida da sistematização e da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Para além da dimensão cognitiva, a escola também desempenha papel relevante na formação social e cultural dos estudantes. Entretanto, sua atuação não se dá de forma isolada, uma vez que está inserida em uma rede de relações que inclui, de modo central, a família.

Nessa perspectiva, família e escola devem ser compreendidas como contextos interdependentes, cuja articulação impacta diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal entendimento implica reconhecer que a escolarização não pode ser atribuída exclusivamente à escola, demandando a construção de relações de parceria e corresponsabilidade (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

No que tange às funções educativas da família, destaca-se seu papel na socialização primária, na constituição de disposições em relação ao saber e no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos. A família atua como mediadora entre o sujeito e o universo escolar, contribuindo para a organização de rotinas, o incentivo aos estudos e a atribuição de sentido à escolarização. Ainda que em condições sociais desiguais, diferentes famílias mobilizam estratégias para apoiar o percurso educativo de seus membros, o que desafia visões homogêneas ou deficitárias sobre sua atuação.

Todavia, a literatura evidencia que a relação entre família e escola é frequentemente marcada por tensões, muitas vezes associadas à produção de representações negativas sobre as famílias, especialmente aquelas oriundas de camadas populares, como ressaltam Oliveira e Marinho-Araújo (2010). Tais representações tendem a reforçar processos de culpabilização das famílias pelas dificuldades escolares, obscurecendo as determinações sociais mais amplas que atravessam o fenômeno educativo.

Em relação às famílias de migrantes internacionais, essa relação pode ser mais complexa, visto que as barreiras de comunicação e de compreensão do sistema de ensino brasileiro, bem como os repertórios culturais, podem se tornar um dificultador. Ao mesmo tempo, as famílias em deslocamento podem apresentar expectativas específicas em relação à escola e à escolarização de seus filhos. Esse é o tema que abordaremos no tópico a seguir.

2. FAMÍLIA, ESCOLA E MIGRAÇÃO INTERNACIONAL: DESLOCAMENTOS, TENSÕES E RECONFIGURAÇÕES EDUCATIVAS

A análise das relações entre família e escola adquire novos contornos quando situada no contexto das migrações internacionais, uma vez que os processos migratórios implicam deslocamentos não apenas geográficos, mas também culturais, linguísticos e simbólicos. Nesse cenário, tanto a família quanto a escola são convocadas a reelaborar suas práticas, expectativas e formas de interação, em meio a dinâmicas marcadas por assimetrias, desafios e possibilidades.

A família migrante, compreendida como espaço primordial de socialização, vivencia processos de reconfiguração decorrentes da inserção em um novo contexto sociocultural. Tais reconfigurações envolvem, entre outros aspectos, a reorganização de papéis familiares, a ampliação de repertórios linguísticos e culturais e a necessidade de mediação entre diferentes sistemas de valores.

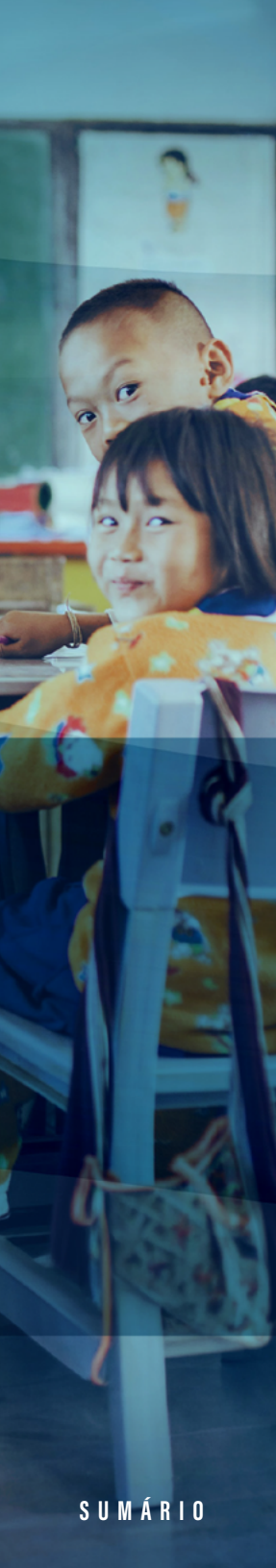
Ao mesmo tempo, como destacam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a escola tende a operar com concepções ainda ancoradas em modelos tradicionais de família, o que pode dificultar

o reconhecimento das especificidades das famílias migrantes. Nesse sentido, as concepções sobre família presentes no contexto escolar ainda se apoiam, muitas vezes, em modelos tradicionais de organização familiar (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010), produzindo leituras que desconsideram trajetórias marcadas pela mobilidade e pela diversidade cultural.

A incorporação das contribuições de Abdelmalek Sayad (1933-1998) permite aprofundar a compreensão dessas dinâmicas ao evidenciar que a migração deve ser entendida como um “fato social total”, que atravessa todas as dimensões da vida dos sujeitos, incluindo a educação. Para Sayad, a condição migrante é marcada por uma dupla ausência – do país de origem e do país de acolhimento –, o que impacta diretamente as formas de pertencimento e as relações institucionais vivenciadas pelos sujeitos. No contexto escolar, essa condição pode se expressar em sentimentos de não pertencimento, dificuldades de reconhecimento e tensões nas interações entre família e escola, especialmente quando as experiências migratórias não são consideradas como parte constitutiva das trajetórias dos estudantes.

No âmbito escolar, a presença de estudantes migrantes tensiona a função social da escola, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. A escola passa a ocupar um lugar estratégico não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na mediação de processos de inserção social, aprendizagem da língua do país de acolhimento e reconhecimento de identidades plurais. A partir de Bourdieu (1989), é possível afirmar que a escola, enquanto instituição do Estado, também participa da produção de categorias que classificam e, por vezes, hierarquizam os sujeitos migrantes, o que reforça a necessidade de problematizar suas práticas e discursos.

A reflexão desenvolvida por Pierre Bourdieu permite compreender como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais por



meio da valorização de um capital cultural específico. No caso dos estudantes migrantes, a questão do capital cultural torna-se ainda mais evidente. Esses alunos frequentemente chegam à escola com repertórios linguísticos, culturais e experiências de escolarização distintas daquelas reconhecidas como legítimas pela instituição. A língua de origem, os modos de expressão, os referenciais culturais e até as formas de relação com o saber podem não coincidir com o padrão dominante, o que os coloca em posição de desvantagem. Assim como ocorre com estudantes das classes populares, suas dificuldades são muitas vezes interpretadas como falta de capacidade ou esforço, quando, na verdade, refletem uma desigualdade de condições de partida.

Além disso, a escola tende a operar sob uma lógica assimilacionista, esperando que o estudante migrante se adapte rapidamente às normas e aos códigos da cultura escolar dominante, sem que haja, por parte da instituição, um reconhecimento efetivo da diversidade cultural. Esse processo reforça o que Bourdieu denomina violência simbólica, pois impõe como universal uma cultura particular, deslegitimando outros saberes e experiências. Dessa forma, a trajetória escolar dos migrantes pode ser marcada por silenciamentos, dificuldades de aprendizagem e até processos de exclusão.

Outro aspecto relevante é que a avaliação escolar, ao se basear em critérios aparentemente neutros, acaba por reforçar desigualdades já existentes. No caso dos imigrantes, barreiras linguísticas e culturais impactam diretamente seu desempenho, que muitas vezes não atende às expectativas das avaliações internas e externas. A escola, portanto, ao não considerar essas especificidades, transforma diferenças culturais em desigualdades educacionais, reiterando seu papel conservador.

Diante desse cenário, a análise bourdieusiana aponta para a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas aos estudantes migrantes. Isso implica

reconhecer a pluralidade de capitais culturais presentes na escola, valorizar os saberes desses sujeitos e promover estratégias de ensino que considerem suas trajetórias e contextos. Mais do que adaptar o aluno à escola, trata-se de transformar a escola para que ela se torne, de fato, um espaço intercultural, de inclusão e justiça social.

Em síntese, ao relacionar a crítica de Bourdieu com a presença de imigrantes na escola, evidencia-se que as desigualdades não são naturais, mas produzidas e legitimadas institucionalmente. Enfrentá-las exige um deslocamento da lógica meritocrática e assimilacionista em direção a uma educação que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Por outro lado, a função educativa da família, nesse contexto, também se amplia e se complexifica. Para além da socialização primária, a família migrante desempenha papel central na mediação entre o universo de origem e o contexto de acolhimento, contribuindo para a construção de trajetórias educativas que articulam diferentes referências culturais. Essa mediação dialoga com a noção sayadiana de que o migrante vive entre dois mundos, sendo constantemente convocado a negociar pertencimentos, valores e expectativas. Assim, a experiência migratória não implica a substituição da cultura de origem, mas a construção de formas híbridas de existência, que se refletem também nos processos educativos.

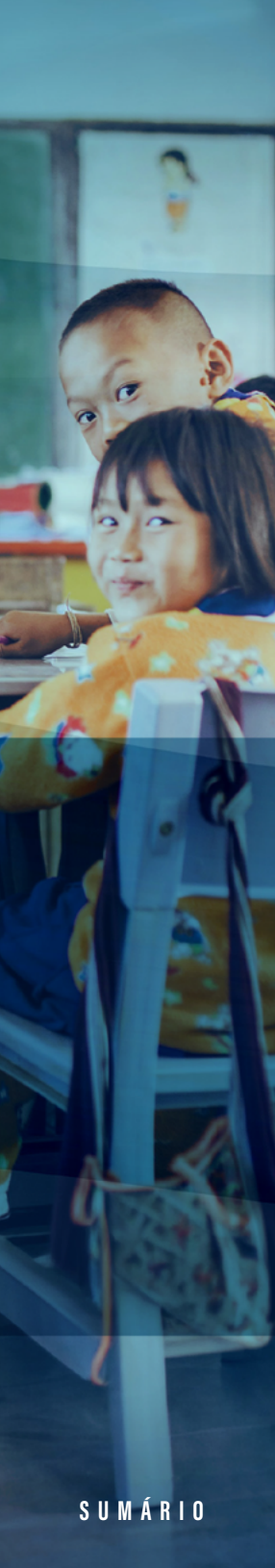
Entretanto, a relação entre família migrante e escola frequentemente é atravessada por tensões, muitas vezes derivadas de barreiras linguísticas, diferenças culturais e, sobretudo, de representações estigmatizantes. No caso das famílias migrantes, pode-se intensificar por meio de processos de racialização, xenofobia e invisibilização de saberes. À luz de Sayad, tais representações podem ser compreendidas como parte de um sistema mais amplo de produção da condição migrante como problema social, o que repercute nas práticas institucionais e nas relações cotidianas.

Nesse contexto, torna-se fundamental a construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural crítica, que reconheça as famílias migrantes como sujeitos de direitos e portadoras de saberes legítimos. Isso implica promover espaços de diálogo, escuta e participação, bem como desenvolver estratégias institucionais que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes e de suas famílias. A articulação entre família e escola, portanto, deve ser compreendida como um processo em construção, que demanda a superação de visões normativas e a valorização das experiências migratórias como constitutivas dos processos educativos contemporâneos.

3. EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS MIGRANTES E RELAÇÕES COM A ESCOLA: ENTRE BARREIRAS, PROJETOS MIGRATÓRIOS E POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO

A compreensão das expectativas das famílias migrantes em relação à escola constitui um elemento central para a análise das dinâmicas educativas em contextos de mobilidade internacional. Tais expectativas não se configuram de forma homogênea, sendo atravessadas por experiências de deslocamento, condições de inserção social e projetos migratórios, conforme indica Abdelmalek Sayad (1999) ao conceber a migração como um fenômeno que reorganiza as múltiplas dimensões da vida social. Nesse sentido, a relação entre família e escola é tensionada por fatores linguísticos, culturais e institucionais, que influenciam tanto as formas de participação quanto os sentidos atribuídos à escolarização.

No plano das interações cotidianas, destacam-se as barreiras linguísticas e culturais como elementos que atravessam as relações



estabelecidas no espaço escolar. Mariou *et al.* (2016) ressaltam a importância de considerar, nos contextos educacionais marcados pela diversidade, os conhecimentos e recursos linguísticos e culturais que os estudantes mobilizam em suas experiências e encontros translinguísticos. Os autores chamam atenção, ainda, para a necessidade de compreender as práticas linguísticas situadas nas escolas e salas de aula, reconhecendo que os processos de interação podem tanto possibilitar quanto restringir as experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, as práticas escolares precisam ser analisadas considerando as relações entre diferentes línguas, identidades e repertórios linguísticos e culturais.

No caso da educação infantil, Deniz, Franzon e Contrera (2023) evidenciam que os descompassos culturais, relacionados a rotinas, alimentação e concepções de cuidado, frequentemente antecedem as dificuldades linguísticas, revelando que os desafios na relação família-escola se inscrevem em dimensões mais amplas da vida social.

Essas dificuldades são intensificadas por barreiras institucionais e relações de poder que atravessam o espaço escolar. Conforme argumenta Nogueira (1998), a escola opera sob uma lógica monolínque e culturalmente hegemônica, que tende a marginalizar experiências que escapam ao padrão dominante.

Apesar dessas barreiras, as famílias migrantes constroem expectativas consistentes em relação à escola, fortemente vinculadas aos seus projetos migratórios. Costa (2012), ao analisar o contexto espanhol, demonstra que essas famílias esperam da escola não apenas a aprendizagem formal, mas também a construção de pontes comunicativas que considerem suas línguas, culturas e trajetórias. A escola é concebida, assim, como espaço estratégico para a inserção social e para o futuro laboral dos filhos. Essas expectativas variam conforme a perspectiva de permanência no país de acolhimento:

famílias com projetos mais duradouros tendem a investir de forma mais ativa na relação com a escola, enquanto aquelas em situação transitória vivenciam a escolarização sob o signo da incerteza.

No contexto brasileiro, estudos evidenciam a centralidade da escola nas trajetórias de famílias migrantes. Pesquisas desenvolvidas por Ludovico e Cavalcante (2023) com famílias haitianas na Região Metropolitana de Goiânia indicam que a escola é percebida como espaço de integração social e cultural, mas, sobretudo, como via privilegiada de mobilidade educacional e transformação das condições de vida. Mesmo diante de barreiras linguísticas e institucionais, essas famílias mobilizam estratégias de acompanhamento e incentivo à escolarização, configurando formas ativas de participação que desafiam visões deficitárias.

As dinâmicas de interação entre família e escola tornam-se mais evidentes em situações concretas, nas quais práticas pedagógicas inclusivas podem reconfigurar essas relações. Experiências com famílias venezuelanas e haitianas em escolas públicas de Goiânia demonstram que a adoção de estratégias dialógicas, mediadas por tecnologias ou por agentes escolares (Souza; Cavalcante, 2026), favorece a construção de vínculos e amplia a participação familiar. Iniciativas como círculos de diálogo, eventos interculturais e uso de plataformas comunicativas adaptadas às línguas das famílias contribuem para deslocar a relação de uma lógica instrumental para uma perspectiva mais colaborativa.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a adoção de estratégias pedagógicas que reconheçam as famílias migrantes como sujeitos de direitos e coautoras do processo educativo. A passagem de uma comunicação meramente informativa para uma comunicação empoderadora, conforme propõe Cummins (2000) *apud* , Petrovic, Olmstead (2001) aliada à valorização dos repertórios linguísticos plurais (García; Wei 2014), constitui um caminho promissor para o fortalecimento dessas relações. No caso

da educação infantil, práticas de mediação cultural e valorização das experiências familiares mostram-se particularmente relevantes, ao considerar a criança em sua integralidade.

Por fim, a consolidação de relações mais equitativas entre família e escola demanda também investimentos no campo das políticas públicas, incluindo a formação de professores para contextos interculturais, a inserção de mediadores culturais e o desenvolvimento de estratégias institucionais que considerem os projetos migratórios das famílias. Tais medidas são essenciais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, na qual a diversidade não seja tratada como obstáculo, mas como elemento constitutivo dos processos educativos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou analisar as relações entre família e escola no contexto das migrações internacionais, com ênfase nas expectativas das famílias migrantes e nas dinâmicas de interação que se estabelecem no cotidiano escolar. Ao articular contribuições teóricas e evidências empíricas, evidenciou-se que tais relações são atravessadas por tensões estruturais, mas também por possibilidades concretas de construção de práticas educativas mais inclusivas e dialógicas.

Do ponto de vista conceitual, a análise reafirma que família e escola constituem instâncias interdependentes no processo educativo, cujas funções se reconfiguram diante dos deslocamentos migratórios. A incorporação das contribuições de Abdelmalek Sayad permitiu compreender a migração como um fenômeno que atravessa todas as dimensões da vida social, impactando diretamente as formas de pertencimento, as expectativas educacionais e as relações

institucionais. Nesse sentido, as experiências das famílias migrantes não podem ser reduzidas a categorias deficitárias, devendo ser reconhecidas em sua complexidade e potencialidade.

Os resultados indicam que as barreiras linguísticas, culturais e institucionais ainda constituem obstáculos significativos à participação das famílias migrantes na vida escolar. O predomínio de uma lógica monolíngue e de concepções normativas de família contribui para a produção de distanciamentos e para a deslegitimação de saberes e práticas culturais plurais. Contudo, a análise também evidenciou que tais barreiras não impedem a construção de estratégias ativas por parte das famílias, que atribuem à escola um papel central em seus projetos migratórios, especialmente no que se refere à mobilidade social e à inserção no país de acolhimento.

As expectativas das famílias migrantes revelam uma compreensão ampliada da função da escola, que extrapola a dimensão acadêmica e incorpora aspectos relacionados à integração social, ao reconhecimento cultural e à construção de oportunidades futuras. Nesse processo, a escola é tensionada a rever suas práticas e a assumir uma postura mais sensível à diversidade, reconhecendo as famílias como parceiras legítimas no processo educativo.

As experiências analisadas demonstram que práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo, pela interculturalidade e pela valorização dos repertórios linguísticos e culturais podem contribuir significativamente para o fortalecimento das relações entre família e escola. Estratégias como mediação cultural, uso de tecnologias comunicativas acessíveis e criação de espaços de participação efetiva mostram-se potentes para a construção de vínculos e para a ampliação do engajamento das famílias.

Entretanto, a consolidação dessas práticas exige o enfrentamento de desafios estruturais, especialmente no campo da formação docente e das políticas públicas. Torna-se necessário investir em

propostas que institucionalizem a presença de mediadores culturais, ampliem a formação de professores para contextos interculturais e reconheçam os projetos migratórios como elementos constitutivos das trajetórias escolares. Além disso, é fundamental fomentar pesquisas que aprofundem a compreensão dessas dinâmicas em diferentes contextos, contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais equitativas.

Por fim, defende-se que a construção de uma educação comprometida com a justiça social passa pelo reconhecimento das famílias migrantes como sujeitos de direitos e produtoras de saberes. Ao deslocar o olhar do déficit para a potência, abre-se espaço para a constituição de práticas educativas mais democráticas, nas quais a diversidade linguística, cultural e social seja compreendida como elemento central, e não periférico, dos processos educativos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

COSTA, Graça dos Santos. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 20, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407042015009>. Acesso em: 2 out. 2026.

DENIZ, Camila de Oliveira; FRANZON, Giovanna Kazmierczak; CONTRERAS, Humberto Herrera. Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico. **Revista Cactácea**, Registro, v. 3, n. 9, p. 131-149, nov. 2023. ISSN 2764-0647. Disponível em: <https://revistacactacea.ifsp.edu.br>. Acesso em: 2 out. 2026.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga; CAVALCANTE, Cláudia Valente. Educação, migração e os sentidos da escola para famílias haitianas. **Momento - Diálogos em Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 149-169, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16034>. Acesso em: 2 out. 2026. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v32i03.16034>.

MARIOU, Eleni; BONACINA-PUGH, Florence; MARTIN, Deirdre; MARTIN-JONES, Marilyn. Researching language-in-education in diverse, twenty-first century settings. **Language and Education**, v. 30, n. 2, p. 95-105, 2016. DOI: 10.1080/09500782.2015.1103256.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto E.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, mar. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PETROVIC, John E.; OLMSTEAD, Susan. Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire, by J. Cummins. **Bilingual Research Journal**, v. 25, n. 3, p. 405-412, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>.

SAYAD, Abdelmalek. **La double absence**: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

SOUZA, Cristiane Maria Azevedo; CAVALCANTE, Claudia Valente. **Língua e poder: relações simbólicas no atendimento escolar a famílias migrantes internacionais**. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Regional da ANPEd Centro-Oeste, Uberaba, MG, 23-25 set. 2026.

Tonhati, Tânia; FUSARO, Karin de Pecci e; HERRERA, Miliana Ubiali; CAVALCANTI, Leonardo. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 45, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.270236>

YACINE, Tassadit; JAMMES, Yves; DE MONTLIBERT, Christian (org.). **Abdelmalek Sayad, la découverte de la sociologie en temps de guerre**. Nantes : Éditions Cécile Defaut, 2013.



6

Rômulo Sousa de Azevedo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS MIGRANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-794-1.6

INTRODUÇÃO

Este artigo parte das reflexões que apresentei na formação¹ ministrada para profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A proposta da minha participação se concentrou em explicitar algumas práticas pedagógicas de inclusão de crianças migrantes no contexto escolar, dando ênfase, prioritariamente, a situações localizadas no estado de Goiás. A escolha pelo respectivo estado não foi aleatória. Apesar de já haver uma produção ampla em contextos escolares envolvendo São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, entre outros estados, minha perspectiva foi mostrar que, mesmo Goiás não tendo uma produção intensa, se comparada a outras regiões com maior tradição no tema, essa produção existe e é relevante por dialogar com uma realidade própria.

Outro ponto discutido na formação foi como a própria Secretaria Municipal, mediante a equipe de técnicos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), tem respondido à demanda educacional das crianças migrantes em um curto período de tempo. No contexto goiano, a presença temática não foi percebida apenas na produção acadêmica, mas também na própria política municipal de Goiânia que, em passos iniciais, porém constantes, desenvolveu importantes ações visando à inserção da pauta migratória nas discussões de política educacional. Felizmente, posso afirmar que, hoje, o tema da educação e das migrações internacionais não é mais oculto no debate público local.

Claro, sempre há ações que podem ampliar o que já está sendo feito. No entanto, o importante a pontuar, no caso de Goiânia,

1 Trata-se do curso “Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos”, ministrado entre março e novembro de 2025, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), da Secretaria Municipal de Educação, com o Programa de Pós-graduação em Educação e o Programa de Direitos Humanos, ambos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.

é que os primeiros passos para colocar a temática migratória na discussão mais ampla a respeito do direito à educação já foram dados. Cabe agora dar continuidade a esses passos e avançar no caminho que já está aberto.

Enfatizo ainda que tomei a liberdade de adicionar ao artigo alguns dados e análises que foram discutidos no IV Seminário do NEABI: "Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação e Migração Internacional", que ocorreu nos dias 17 e 18 de novembro de 2025, como um desdobramento da formação desenvolvida na PUC Goiás. Nesse seminário, tive a oportunidade de participar de uma mesa-redonda na qual fiz a exposição de dados pertinentes à educação e à migração em Goiás e Goiânia, atentando também para questões de inclusão e de práticas pedagógicas.

Com relação ao tema deste artigo, para além dos eventos que mencionei aqui, tenho buscado discuti-lo escrevendo textos, participando de debates e dialogando com colegas acadêmicos e professores da rede básica de educação (Azevedo; Amaral, 2021, 2023; Azevedo, 2024). Por isso, o motivo da minha felicidade em participar tanto da formação quanto do seminário: tive a possibilidade de também aprender mediante a experiência daqueles que estão em sala de aula, trabalhando com o público migrante.

Acredito sinceramente que o tema da educação e das migrações internacionais é, hoje, um dos temas cruciais da educação brasileira. Não se trata mais de uma pauta local ou regional, mas de uma pauta nacional que reorientará a formação de professores, como já tem acontecido. Então, ter a oportunidade de discutir o assunto com colegas que trabalham comigo na mesma cidade é uma forma não somente de ampliar a discussão, mas também de sensibilizar para o fenômeno do movimento migratório que tem adentrado nossas escolas.

1. O FENÔMENO MIGRATÓRIO E A DIVERSIDADE CONCEITUAL

Certa vez, fazendo uma pesquisa sobre educação e migrações em uma escola, perguntei à coordenadora que havia me recebido se na unidade havia alunos migrantes ou refugiados. Notei, inicialmente, um certo receio em responder à pergunta, acompanhado logo em seguida por um “não” incerto. Percebendo a incerteza da resposta, refiz a pergunta, mas alterando a frase: *“Então, realmente não têm alunos de outros países aqui?”*. Ao ouvir a frase reformulada, a coordenadora abriu um leve sorriso: *“Ah, sim! Temos crianças da Bolívia, Colômbia e Haiti”*.

Esse pequeno exemplo ilustra a confusão conceitual que envolve, muitas vezes, o estudo das migrações. E isso é normal, pois estamos falando de uma área que está em constante mudança justamente por envolver o estudo de e com seres humanos. É um campo dinâmico, que está em constante mutação.

Em um plano abstrato, a dinamicidade do campo é demonstrada pela variedade de conceitos, sendo “migrações internacionais” o conceito principal, a partir do qual se ramificam outras formas do ato de migrar. Cada forma tem sua própria particularidade, mas não se restringe apenas ao indivíduo. Como se verá mais adiante, cada conceito referente ao ato de migrar pode afetar de forma específica a sociedade que acolhe o migrante. No quadro a seguir, detalho cada conceito, apontando suas distinções:

Quadro 1 – Definições conceituais do fenômeno migratório

Migrantes voluntários: Migra-se por livre vontade da pessoa, por razões de 'conveniência pessoal'. Não há fatores externos que forcem a pessoa ao deslocamento. O movimento ocorre por motivos econômicos, sociais, acadêmicos ou de reunião familiar (OIM, 2009).

Refugiados: Devido a fundados temores de perseguição por raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não pode ou não deseja acolher-se à proteção do referido país. Considera-se ainda como refugiado o indivíduo que está fora de seu país por grave e generalizada violação de direitos humanos (Brasil, 1997).

Solicitantes de refúgio: Indivíduo que solicita às autoridades competentes o reconhecimento como refugiado, mas cujo pedido ainda não foi avaliado de forma definitiva pelo sistema nacional de proteção e refúgio. A solicitação formal regulariza, temporariamente, a permanência do solicitante no Brasil, garantindo o direito ao trabalho e o acesso aos serviços públicos de saúde e educação (ACNUR, 2018).

Migrantes forçados: Há elementos de coação que ameaçam a vida ou a sobrevivência de pessoas. Pode ser por causas naturais ou por causas provocadas pelo homem (OIM, 2009). Muitas vezes um migrante forçado não é considerado legalmente como refugiado.

Apátridas: Indivíduo que não é reconhecido como cidadão nacional de qualquer Estado. O apátrida não detém direitos como proteção diplomática ou direito de regresso caso decida viajar (OIM, 2009).

Fonte: do autor.

Como se pode observar no quadro, há diversas formas de migrar. E cada forma pressupõe uma decisão humana por trás. Há diferença entre migrar devido a uma transferência de trabalho ou para realizar um doutorado e uma migração decorrente de guerra, violação de direitos humanos ou um terremoto devastador.

Há uma máxima nos estudos migratórios que resume bem as distinções conceituais: *todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é refugiado*. E, mesmo no caso daqueles que migram de forma forçada, nem todos podem ser considerados refugiados, pois a condição de migração não se enquadra legalmente na definição de refúgio. Um exemplo é o caso da migração haitiana que ocorreu no Brasil a partir de 2010, devido ao terremoto que sobreveio naquele país (ONU, 2010).

Uma quantidade considerável de haitianos se deslocou do país rumo a outras nações, dentre as quais, o Brasil. Com a migração em massa e não podendo atrelar a essas pessoas a denominação jurídica de refugiados, o governo brasileiro desenvolveu uma nova nomenclatura: portadores de visto humanitário. Assim, o portador de visto humanitário não se confundiria com a figura do refugiado, mas, ao mesmo tempo, uma vez enquadrada nessa categoria, a pessoa teria acesso a direitos semelhantes aos que um refugiado já detém (Godoy, 2011).

Os conceitos, então, não são apenas termos abstratos (Barros, 2016). Eles produzem impactos na vida das pessoas que migram. No entanto, o impacto dos conceitos não se restringe apenas ao nível individual, podendo também repercutir socialmente nas diversas áreas em que o migrante transita na sociedade de acolhida. Vou aprofundar essa afirmação trazendo o caso do estado de Goiás e da cidade de Goiânia, sobre os quais discutimos na formação ministrada.

2. EDUCAÇÃO E MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS EM GOIÁS

Como já mencionado anteriormente, o fato de o estado de Goiás não ter uma tradição no tema da educação e das migrações, se comparado a estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná ou Rio Grande do Sul, não significa que o tema seja inexistente. Principalmente com os movimentos migratórios ocorridos a partir de 2010, o estado já se tornava um dos locais de destino para migrantes voluntários, refugiados, migrantes forçados e solicitantes de refúgio.

Se tomarmos, por exemplo, o Censo Escolar de 2010, será possível perceber, ainda que de maneira tímida, a presença de crianças de outros países nas escolas municipais, estaduais ou

da rede privada. E, principalmente, será possível perceber também que ao longo dos anos, conforme o perfil da migração muda, muda-se também a maneira como esse público vai se relacionando com a educação local (OMSP, 2020).

Referente à educação básica, o Censo Escolar de 2010 aponta que, em todo o estado, havia 976 matrículas de crianças migrantes, em um total de 57 nacionalidades. Nesse período, os países que predominavam eram Estados Unidos, Portugal, Espanha, Japão e Inglaterra. Somente pela nacionalidade já é possível deduzir que se trata, pelo menos em sua maioria, de uma migração voluntária. E ter essa categoria em mente na análise não é supérfluo, uma vez que se trata de uma migração advinda, principalmente, de países europeus, além de países com elevado grau de estabilidade, como Estados Unidos e Japão. Logo, isso é percebido nas matrículas escolares, uma vez que, no recorte de 2010, elas se concentravam no ensino privado. Até então, a rede pública não havia sido prioridade justamente porque a migração advinha de países com estabilidade e, teoricamente, de pessoas que detinham certas possibilidades financeiras para pagar por escolas da rede privada (OMSP, 2020).

No entanto, ao longo dos anos, o perfil da migração para o estado muda. E, conforme muda, altera-se também o perfil das crianças migrantes que estudam em nossas escolas. Vejamos: se, em 2010, o número de matrículas se concentrava em um total de 976, em 2019 o quantitativo aumentou para 3.115 matrículas. Um aumento considerável. E, se em 2010 as crianças eram, principalmente, de países estáveis e que não vivenciavam situações de conflito, em 2019 esse quadro se altera. Entre as principais nacionalidades das crianças, havia agora o predomínio de pessoas oriundas de países em situação de migração forçada, refúgio ou com diversas vulnerabilidades: Venezuela, Haiti, Colômbia e Bolívia (OMSP, 2020).

E, mais uma vez, esses dados não são aleatórios, pois impactam diretamente o sistema de ensino. Em 2010, a rede privada se

concentrava como prioridade para as matrículas, o que se explica, em grande parte, pela própria origem dos principais grupos migrantes: países estáveis, da Europa, do Japão e dos Estados Unidos. Em 2019, com maior presença de pessoas oriundas de países em situações de conflito, cujos migrantes não detêm poder econômico comparável aos desses grupos, a rede pública recebe maior atenção.

No entanto, para além dessa explicação, outra possibilidade refere-se ao quantitativo de nacionalidades. Ora, se em 2010 havia um total de crianças e adolescentes de 57 nacionalidades matriculados em escolas goianas, em 2019, o total foi de 76 nacionalidades (OMSP, 2020).

No caso de Goiânia, tanto em 2010 como em 2019, o município esteve em primeiro lugar como a cidade do estado que mais recebeu matrículas. Em 2010, o número de matrículas era de 391. Em 2019, o número aumentou para 1.039. Observa-se que os números são referentes às redes de ensino como um todo: rede privada, rede municipal, rede estadual e rede federal, com oferta de ensino médio.

No entanto, em 2023, a Secretaria Municipal de Educação apresentou dados interessantes sobre a presença de crianças migrantes nas escolas do município. Nesse ano, houve um total de 358 alunos migrantes, sendo 57% de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,1% na educação infantil, 15% nos anos finais do ensino fundamental e 2,2% na educação de jovens e adultos (Goiânia, 2023).

Ainda referente à rede municipal, em 2023, as sete principais nacionalidades das crianças migrantes eram: Venezuela, Bolívia, Colômbia, Haiti, venezuelanos da etnia Warao, Angola e Nigéria. Ou seja, trata-se de um grupo proveniente de países que, em sua maioria, enfrentam conflitos sociais, violações de direitos humanos e vulnerabilidades diversas.

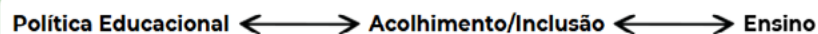
É interessante observar também a diversidade das crianças. Somente nesses sete países, não considerando os demais presentes, como aqueles situados na Ásia, temos crianças da América do Sul, América do Norte e da África. Esse dado é importante para mostrar que, quando falamos de migrações, não estamos falando de uma massa homogênea e única. É justamente o contrário: estamos falando de crianças que provêm de países tão diversos que, a depender da forma de ensino, será necessária atenção a particularidades de língua, alimentação, cultura e aprendizagem (Goiânia, 2023).

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS MIGRANTES

Antes de falar das práticas pedagógicas, é necessário primeiro compreender que elas são parte de um tripé que consiste em três dimensões: política educacional; acolhimento e inclusão; e ensino, ao qual cabem propriamente as práticas pedagógicas. Não há como falar de direito à educação e da efetivação do ensino se uma das pontas do tripé não é bem executada (Azevedo; Amaral, 2022; Azevedo, 2024). No caso de política educacional, refiro-me basicamente às políticas de orientação quanto à matrícula, à documentação e ao acesso à escola pública.

Acolhimento e inclusão, como o nome já sugere, tratam dos processos de acolhida da criança, o que não se restringe aos primeiros momentos dela na escola. Envolvem ações de combate à xenofobia e ao *bullying*, além de projetos que visam à participação da criança migrante no seio da escola. E o ensino trata das práticas pedagógicas visando tanto ao processo de aprendizagem quanto ao processo de avaliação da criança.

Imagem 1 – Variáveis envolvendo o direito à educação para o público migrante



Fonte: do autor.

Assim, a criança pode ter sua matrícula efetivada e pode ter sido bem acolhida pela professora, mas, se não houver um planejamento atento quanto à forma de avaliá-la, considerando as diferenças linguísticas e culturais, sua experiência escolar poderá ser prejudicada. Da mesma forma, se a criança, apesar da matrícula e das adaptações de ensino, sofrer xenofobia dos colegas de sala, isso consequentemente prejudicará sua aprendizagem. Percebe-se, então, que o ensino é de fato importante, mas é um dos componentes que, para funcionar, precisará estar integrado a outras dimensões. E, claro, a prática pedagógica perpassa por tudo isso, pois pode-se inserir a importância do acolhimento no currículo e nos conteúdos disciplinares.

Em relação à prática pedagógica, é importante entender que, se antes a professora do 2º ano do ensino fundamental tinha, por exemplo, 17 crianças brasileiras em sala de aula, agora a configuração da turma muda. São 17 crianças, entre as quais brasileiras, haitianas, colombianas, sírias, venezuelanas, afegãs, nigerianas, congolezas, bolivianas e assim por diante. Há uma diversidade de nacionalidades que impacta diretamente o ensino e a aprendizagem. Já tive a oportunidade de ver uma sala de aula em que a professora tinha crianças brasileiras, duas crianças haitianas e uma criança venezuelana. Em uma mesma sala havia, então, crianças falando português, espanhol, francês ou crioulo haitiano. Isso sem falar das diferenças culturais, que também impactam o processo de aprendizagem (Azevedo; Amaral, 2021).

Assim, é importante enfatizar que, quando falamos de crianças migrantes na educação brasileira, não estamos falando de uma massa homogênea, uniforme. A forma como trabalho com uma criança do Haiti pode divergir da forma como trabalho com uma criança do Afeganistão, de Cuba, da Venezuela, da Síria ou de outros países. É, de fato, um desafio, mas não uma barreira. Podemos justamente nos utilizar dessa diversidade para enriquecer as aulas: trabalhar a história desses países, sua geografia, as produções culturais e artísticas, as diferenças e semelhanças linguísticas e assim por diante.

Em Cuba, por exemplo, o futebol é praticado nas escolas não como um esporte de competição, mas como um esporte coletivo, em que todos se organizam para que, juntos, possam levar a bola até o gol. Se uma criança cubana vai para uma aula de Educação Física em uma escola brasileira, haverá estranhamento ao perceber a existência de dois times que competem para ganhar o jogo. Ao mesmo tempo em que pode haver aí um conflito que inibe a criança de participar da aula, o professor, ao perceber a recusa dela, pode investigar e, sabendo das diferenças da prática esportiva, proporcionar uma outra forma de as crianças brasileiras enxergarem a prática do futebol, ao mesmo tempo em que também auxilia na inclusão da criança cubana.

O caso do futebol ilustra uma das práticas que o professor pode exercer: adaptações curriculares. Adaptar o currículo para que a criança migrante consiga compreender a disciplina e, mas ao mesmo tempo, oportunizar às crianças brasileiras uma nova forma de enxergar o conteúdo. Um outro exemplo de adaptação curricular aconteceu em Goiânia. Conheci uma professora que havia recebido uma criança cubana. Essa criança tinha dificuldades para entender a história de Goiânia e de Goiás, logicamente por ser de outro país. A professora, então, desenvolveu um projeto de visita a pontos históricos da cidade com todos os alunos, possibilitando, assim,

uma aprendizagem prática da história de Goiânia. Veja que o projeto foi motivado pelas dificuldades de compreensão de um aluno imigrante, mas, no final, todas as crianças foram beneficiadas com a adaptação do conteúdo.

O uso de recursos visuais e concretos também é uma prática importante, principalmente nos primeiros meses. No caso da comunicação, torna-se fundamental o uso de imagens e de recursos como o *Google Tradutor*. Em avaliações de leitura, como é comum nos anos iniciais do ensino fundamental, uma estratégia é a professora construir um verbete de palavras a partir do tema que será apresentado na prova de leitura. A intenção é que a criança estude essas palavras em casa, para que, no dia da prova, tenha noção do que irá ler. Junto ao texto avaliativo, podem-se inserir imagens e desenhos que indiquem para ela o tema, além da tradução de algumas palavras-chaves do texto para sua linguagem de origem. Assim, mesmo que a criança não consiga ler completamente o texto, por meio dos verbetes, dos desenhos, das imagens e da tradução de palavras-chaves, ela já consegue explicar, de forma geral, o que o texto quer dizer.

É importante enfatizar que a criança migrante chega, muitas vezes, já alfabetizada em sua língua de origem. Ou seja, ela não é uma folha em branco. Já detém conteúdo e experiência escolar. O que precisamos fazer é uma certa transição desses conhecimentos para o nosso contexto, mas sem desconsiderar seus próprios saberes e, ao mesmo tempo, valorizando a língua materna.

Em minha pesquisa de mestrado, conheci uma professora que aproveitou a chegada de uma garotinha dos Estados Unidos para ensinar algumas palavras em inglês para seus alunos. Isso porque a língua inglesa não fazia parte do currículo, mas ela viu na chegada da criança americana uma oportunidade pedagógica para o intercâmbio de línguas entre as crianças.

Uma terceira opção de prática pedagógica são os projetos temáticos. A proposta de feiras em que cada grupo representa um país, apresentando a culinária, a vestimenta, as danças e as músicas, é interessante por possibilitar uma vivência rica e múltipla dos países. Outra opção é inserir, na realização dos jogos escolares, a representação de países, em que cada sala representará uma nação. Havendo uma criança migrante nas turmas, elas podem adotar a própria nacionalidade da colega para representar. Rodas de leitura com livros infantis sobre a temática da migração também é uma boa prática para inserir o tema com as crianças. Felizmente, há uma boa variedade de livros infantis que abordam a temática migratória no cotidiano.

Agora, focando nos professores e em sua formação continuada, já existem artigos empíricos voltados para o contexto de Goiânia, que apresentam casos de professoras do município que relatam suas experiências de ensino com as crianças migrantes. Uma sugestão seria utilizar os artigos nas discussões de trabalho coletivo e planejamento. Organizar uma espécie de roda de leitura em que todos tenham a chance de ler o texto e depois discuti-lo. Caso o tempo não seja suficiente para uma leitura mais detida, e visando ao debate e à participação de todos, sugiro a leitura dos casos em si e da conclusão, deixando para um segundo momento a leitura de outras partes do artigo, como a introdução, a metodologia ou a abordagem teórica. No quadro abaixo, apresento alguns artigos publicados a partir do contexto de Goiânia.

Quadro 2 – Artigos publicados sobre educação e migrações internacionais com foco no estado de Goiás

As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. Revista Inter-Ação , v. 46, n. 2, p. 762-777, 2021. Rômulo Sousa de Azevedo e Cláudia Tavares do Amaral.
"No início foi complicado, foi um trabalho de formiguinha": trabalho docente com crianças migrantes. Revista Trabalho, Política e Sociedade , v. 8, p. 1-15, 2023. Rômulo Sousa de Azevedo e Cláudia Tavares do Amaral.
A inclusão de crianças migrantes na educação municipal de Goiânia: uma questão pedagógica, de política educacional e de acolhimento. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa , v. 9, p. 1-12, 2024. Rômulo Sousa de Azevedo.
Educação, Migração e os Sentidos da Escola para famílias haitianas. Momento-Diálogos em Educação , v. 32, n. 3, p. 149-169, 2023. Cláudia Valente Cavalcante e Daniela Colella Zuniga.
Uma pesquisa narrativa sobre ensino de línguas e formação docente a partir das experiências vividas por adolescentes venezuelanos em refúgio no Brasil. Momento-Diálogos em Educação , v. 32, n. 3, p. 170-194, 2023. Daianne Castilho Silva e Viviane Bengezen.

Fonte: do autor.

Há uma quantidade considerável de artigos com foco em estudos de caso sobre práticas pedagógicas com crianças migrantes em São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Roraima, entre outros estados. Entretanto, ao possibilitar que a professora ou o professor de Goiânia tenha contato com experiências de colegas da própria cidade, conhecendo suas dificuldades, desafios e estratégias elaboradas para o ensino, com certeza a recepção será melhor e mais proveitosa, podendo haver, inclusive, uma identificação. É uma oportunidade de, inclusive, estimular os profissionais para que registrem suas práticas, apontando as próprias dificuldades e os resultados, para que, em momento posterior, possam publicá-las ou apresentá-las em artigos e eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como proposta apresentar a temática da educação e das migrações internacionais a partir da perspectiva das práticas pedagógicas. Busquei ainda considerar a análise do tema tendo em vista o contexto do estado de Goiás e da cidade de Goiânia. Assim, mostrei como o tema não é deslocado apenas para uma região, cidade ou estado específico. Se antes se falava de migrações internacionais apenas em algumas regiões do país, agora a temática é nacional. O caso de Goiânia ilustra bem essa realidade, por se tratar de uma cidade que não tem um histórico intenso de migrações internacionais, se comparada a São Paulo, Rio de Janeiro ou Curitiba, por exemplo, mas que, nos últimos anos, tem lidado com o tema em diversas frentes, dentre as quais a educação pública.

As práticas pedagógicas são fundamentais para a garantia do direito à educação da criança migrante. Junto a outras dimensões, como a política educacional e o acolhimento/inclusão, propiciam que a criança não somente aprenda os conteúdos curriculares, mas interaja em seu meio social, possibilitando a ela tanto um aprendizado formal como informal por meio das relações com colegas, professores e demais atores da comunidade escolar. Assim, não podemos pensar as práticas pedagógicas como algo estanque ou isolado, mas associado a outras dimensões tão importantes quanto elas e que, juntas, se complementam, contribuindo para que a criança se desenvolva em várias frentes.

É fundamental considerar ainda as práticas pedagógicas como estratégias de ensino orientadas às particularidades das crianças. Nas migrações, não podemos considerar as pessoas como uma massa homogênea. A depender da origem, cada criança necessitará de uma abordagem diferente para o trabalho pedagógico, seja devido às diferenças linguísticas, culturais ou mesmo de aprendizagem. Assim, como já reforçado anteriormente, ensinar uma criança

que provém do Haiti é diferente de ensinar uma criança do Afeganistão, da Venezuela, da Síria ou da Ucrânia. É necessário ter esse olhar particularizado para evitar o uso de estratégias que não dialoguem com as diferenças do estudante.

Quanto às práticas pedagógicas, elas podem ser divididas nos seguintes grupos: adaptações curriculares, projetos temáticos e ensino do português como língua de acolhimento. Dentro desses grupos, o professor pode incrementar cada ação com o uso de recursos visuais e concretos, inserção de novos assuntos às disciplinas, ações interdisciplinares, rodas de conversa e avaliações adaptadas.

Por fim, não podemos pensar as práticas pedagógicas desassociadas da formação continuada de professores. Felizmente, há artigos publicados em periódicos acadêmicos que apresentam estudos de caso em Goiânia. Utilizar esses estudos em momentos de trabalho coletivo ou planejamento pode ser uma estratégia interessante para estimular o diálogo sobre o tema entre os professores e o pensamento coletivo na busca de estratégias de ensino. No caso do professor, devemos ter um olhar carinhoso para com o profissional, pois é um tema recente. Há uns dez anos, não se pensava em discutir migrações internacionais na formação docente. O que devemos ter em mente aqui é a necessidade de caminharmos, um passo de cada vez, evitando a responsabilização docente diante dos desafios do novo cenário.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Relatório Anual de 2018**. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2018-relatorio-doadores.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. **Revista Inter-Ação**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 762-777, 2021.

AZEVEDO, R. S.; AMARAL, C. T. "No início foi complicado, foi um trabalho de formiguinha": trabalho docente com crianças migrantes. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [s. l.], v. 8, p. 1-15, 2023.

AZEVEDO, R. S. A inclusão de crianças migrantes na educação municipal de Goiânia: uma questão pedagógica, de política educacional e de acolhimento. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [s. l.], v. 9, p. 1-12, 2024.

BARROS, J. D. A. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

CAVALCANTE, C. V.; LUDOVICO, D. C. Z. Educação, Migração e os Sentidos da Escola para famílias haitianas. **Momento-Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 149-169, 2023.

GODOY, G. G. O caso dos haitianos no Brasil e a via de proteção humanitária complementar. In: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. (orgs.). **60 anos de ACNUR - Perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011. p. 45-68.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Linhas Guias**: Orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. Goiânia: Editora dos Autores, 2023.

OMSP – **Observatório das Migrações em São Paulo**. Banco Interativo: estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no Ensino Básico, 2010-2019. São Paulo: NEPO/UNICAMP, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-migracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ONU. Seis meses após o terremoto, ONU aponta situação do Haiti. **Nações Unidas Brasil**, 12, jul. 2010. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-da-onu-aponta-situacao-do-haiti-apos-seis-meses-de-esforcos-de-reconstrucao/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre Migração**. Genebra: OIM, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SILVA, D. C.; BENGZEN, V. Uma pesquisa narrativa sobre ensino de línguas e formação docente a partir das experiências vividas por adolescentes venezuelanos em refúgio no Brasil. **Momento-Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 170-194, 2023.



7

Cristiane Maria Azevedo Souza

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

INTRODUÇÃO

Imagine entrar em uma sala de aula onde cada estudante traz consigo histórias, línguas e culturas distintas. Alguns chegaram há pouco tempo, vindos de outros países; outros carregam memórias de migração em suas famílias. Nesse cenário, ensinar português vai muito além de regras gramaticais: envolve construir pontes de comunicação, pertencimento e participação social. É nesse horizonte que se inscreve o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), entendido aqui como uma prática educativa orientada pela inclusão e pelo reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos migrantes no cotidiano escolar.

Ensinar português a estudantes migrantes não equivale ao ensino da língua para falantes nativos. O PLAc demanda compreender a língua em articulação com identidades culturais, experiências de deslocamento, expectativas, vulnerabilidades e desafios sociais que atravessam a escolarização. Nessa perspectiva, a língua torna-se instrumento de diálogo e acesso a direitos, enquanto a escola se configura como espaço de encontro intercultural, atravessado por assimetrias e disputas, que precisam ser pedagogicamente enfrentadas.

A interculturalidade, conforme Catherine Walsh (2009), oferece um aporte central para compreender que educar em contextos culturalmente diversos não se limita ao reconhecimento superficial da diferença, mas exige problematizar desigualdades históricas e relações de poder que produzem silenciamentos e hierarquias de saber. Em diálogo, Paulo Freire contribui ao afirmar a educação como prática de liberdade: aprender uma língua é também ampliar a capacidade de “ler o mundo”, narrar experiências e participar da construção coletiva de sentidos. Vera Maria Candau (2012) reforça essa direção ao enfatizar a escola como território de convivência plural, no qual currículo, metodologias e relações pedagógicas precisam incorporar a diversidade como elemento constitutivo, e não como exceção, para garantir participação e acesso equitativo ao conhecimento.

No contexto das escolas municipais de Goiânia, esses desafios tornam-se especialmente urgentes diante do crescimento recente da migração internacional na cidade. Em 2025, o Brasil contabilizava mais de 1,7 milhão de migrantes residentes, temporários ou fronteiriços, segundo o OBMigra. No contexto das escolas municipais de Goiânia, esses desafios ganham contornos ainda mais urgentes. De acordo com dados oficiais da rede municipal, em 2024 havia aproximadamente 1.000 estudantes migrantes matriculados, o que reforça a necessidade de ações estruturadas de acolhimento linguístico e cultural.

Essa realidade explicita um duplo desafio: para educadores, ampliar concepções sobre língua e cultura, tensionando práticas tradicionais e construindo metodologias sensíveis à diversidade; para estudantes migrantes, aprender uma nova língua e transitar por códigos culturais e escolares muitas vezes distantes de suas referências de origem. Assim, este capítulo busca visibilizar desafios e potencialidades do PLAc no contexto goianiense, discutir caminhos pedagógicos mais acolhedores e interculturais e refletir sobre políticas educacionais capazes de garantir condições efetivas de aprendizagem e participação.

1. CRENÇAS E ACOLHIMENTO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A discussão sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) insere-se no contexto contemporâneo de intensificação das migrações e dos deslocamentos humanos. Em um país historicamente atravessado por mobilidades e pela pluralidade étnica, cultural e linguística, as escolas passam a lidar de modo cada vez

mais evidente com turmas heterogêneas e repertórios linguísticos diversos, o que exige práticas educativas comprometidas com o reconhecimento e a equidade (Cavalcante; Zuniga Ludovico, 2023).

Nas últimas décadas, a presença de migrantes em diferentes regiões brasileiras vem modificando o cotidiano das redes públicas de ensino, inclusive em estados como Goiás, onde se observa o crescimento de matrículas de estudantes provenientes de fluxos haitianos e venezuelanos. Essa nova configuração sociocultural demanda reflexões sobre o papel da escola e do professor na construção de uma educação pautada no diálogo intercultural, na inclusão e na garantia de participação. Nessa perspectiva, a educação linguística ganha centralidade, pois a língua não se reduz a um instrumento comunicativo: ela opera também como acesso a direitos, pertencimento, construção identitária e exercício da cidadania (Cavalcante; Bontempo, 2025; Simon; Santos, 2019).

O PLAc emerge como resposta às necessidades comunicativas, afetivas e sociais de migrantes e refugiados, distinguindo-se do ensino de português como língua estrangeira por assumir uma orientação política e humanizadora, centrada na integração sem apagamento das trajetórias dos sujeitos. Machado (2018) compreende o PLAc como prática social que favorece o encontro entre culturas, de modo que o processo de aprendizagem linguística se converta em gesto de acolhimento e reconhecimento mútuo.

Andrade e Cazarotto (2021) complementam ao enfatizar que ensinar português a migrantes envolve também mediações com códigos escolares e sociais, direitos e formas de participação, deslocando o ensino de uma lógica meramente instrumental para uma ética de responsabilidade com o outro.

1.1 COMO AS CRENÇAS SE MANIFESTAM NA PRÁTICA?

A sustentação dessas práticas relaciona-se diretamente às crenças docentes. Entendidas como representações socialmente construídas sobre língua, ensino e aprendizagem, tais crenças moldam decisões pedagógicas, orientam interações e influenciam a forma como o professor interpreta a diversidade em sala de aula (Barcelos, 2006; Borg, 2015). Elas funcionam como uma “lente” que pode ampliar possibilidades de participação ou, ao contrário, reforçar normatividades que silenciam repertórios e experiências.

Quando o professor compreende a diversidade linguística e cultural como recurso pedagógico, tende a flexibilizar percursos, considerar diferentes níveis de proficiência, legitimar a língua de origem dos estudantes e criar situações em que suas experiências se tornem parte do processo de aprendizagem. Práticas desse tipo deslocam o estudante do lugar de “déficit” para o lugar de sujeito de saber, favorecendo diálogo, integração e segurança para participar.

Em termos concretos, isso pode ser observado, por exemplo, quando uma professora do Ensino Fundamental II recebe estudantes recém-chegados e organiza uma sequência didática com apoio visual e foco na linguagem funcional do cotidiano escolar. Antes da produção oral, ela propõe interação em duplas para reduzir o risco de exposição e permite que os alunos recorram a gestos, imagens e, quando necessário, palavras da própria língua de origem para completar sentidos. Ao ouvir uma construção como “eu vai escola ontem”, em vez de interromper ou constranger, ela realiza uma reformulação mediadora (“Você foi à escola ontem”) e transforma o episódio em aprendizagem coletiva, registrando no quadro formas verbais úteis (“eu vou / eu fui”) e convidando a turma a criar exemplos.

Além disso, elabora com os alunos um glossário colaborativo do tema, incluindo equivalências entre português e as línguas presentes na turma, o que legitima repertórios e favorece o pertencimento.

Nesse tipo de prática, o acolhimento se materializa como participação efetiva e como segurança para errar, experimentar e aprender.

Por outro lado, crenças homogêneas, como a ideia de que todos devem aprender no mesmo ritmo e pelo mesmo caminho, podem restringir o ensino a exercícios padronizados e reforçar uma correção constante que reduz a língua à norma, desconsiderando trajetórias e condições concretas de escolarização. Nesses casos, a sala de aula pode produzir isolamento, medo de errar e desmotivação, comprometendo o próprio acolhimento que o PLAc se propõe a construir. Reconhecer e problematizar crenças, portanto, é passo decisivo para transformar a prática pedagógica em direção a uma educação linguística mais inclusiva.

Um exemplo ocorre quando o professor inicia uma atividade de produção textual com comandos longos e sem mediação, exigindo desempenho idêntico de toda a turma. Diante da dificuldade de compreensão de um estudante migrante, a resposta docente é “aqui é em português”, negando apoio e invalidando estratégias de construção de sentido. Ao longo da atividade, o professor corrige cada frase de forma punitiva e pública, interrompe a oralidade para “consertar” a pronúncia e trata o sotaque como problema, produzindo constrangimento e gerando reações de riso entre colegas. A avaliação, nesse caso, privilegia exclusivamente ortografia e concordância, sem reconhecer avanços comunicativos e sem considerar o percurso de aprendizagem do estudante. Esse conjunto de práticas, sustentado por crenças normativas, transforma a diferença em deficiência e reforça assimetrias, produzindo silêncio e afastamento, em vez de participação e inclusão.

1.2 O SIGNIFICADO DE ACOLHIMENTO

No ensino de português para migrantes internacionais, acolher não se restringe à aprendizagem da língua ou à adaptação

do estudante ao contexto linguístico brasileiro. Trata-se de reconhecer-lo como sujeito de uma trajetória singular, marcada por diferentes experiências, referências culturais, repertórios linguísticos e vivências construídas em outros territórios. Trata-se de incluir sem apagar, garantindo que a língua de origem não seja tratada como obstáculo, mas como parte constitutiva da identidade e do repertório do sujeito (Freire, 1996; Cummins, 2001).

Nessa direção, a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e as contribuições de Candau (2012) reforçam que educar em contextos culturalmente diversos exige enfrentar relações desiguais de poder e reconhecer diferenças como potencialidades pedagógicas. Freire, por sua vez, aponta o educador como mediador de mundos: ensinar português a migrantes é também abrir-se à escuta de histórias, culturas e modos de significar o mundo, em um processo de mão dupla no qual professor e estudante se transformam.

Dessa forma, discutir crenças docentes e acolhimento no PLAc implica compreender que a inclusão não depende apenas de “boa vontade” ou de ser bondoso, mas de escolhas pedagógicas concretas no currículo, na avaliação e nas interações, capazes de garantir participação efetiva, reconhecimento de repertórios e produção de pertencimento no cotidiano escolar.

2. SUGESTÕES DE AÇÕES INTEGRADAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) se fortalece quando se torna parte natural do cotidiano escolar, transformando a diversidade linguística e cultural em recurso constante

de aprendizagem e convivência. As línguas de origem dos alunos não são obstáculos ou “extras” a serem gerenciados, mas oportunidades de enriquecer a experiência escolar para todos.

A seguir, apresentam-se sugestões de ações integradas, ilustradas por pequenas cenas do dia a dia, que mostram como o PLAc pode se concretizar na prática.

2.1 SALA DE AULA

Recursos visuais e bilíngues

Imagine uma sala de leitura: na porta, um cartaz diz “Sala de Leitura / Salle de Lecture” (francês), com imagens de livros e crianças lendo. Um aluno recém-chegado do Haiti sorri ao reconhecer a palavra em francês e, tímido, cumprimenta os colegas: “*Bonjour!*”. Esse gesto simples mostra que sua língua tem lugar na escola e cria uma primeira conexão afetiva com o ambiente.

Glossários colaborativos

Durante uma atividade de vocabulário, alunos criam um glossário bilíngue. Uma estudante brasileira escreve a palavra “mesa”, e o colega haitiano adiciona “table”. Eles discutem juntas como cumprimentar alguém ou pedir ajuda em português e em francês, fortalecendo a aprendizagem enquanto valorizam a língua materna de cada um.

Uso inicial da língua materna

Em pequenos momentos do dia, o professor incentiva saudações na língua de origem: espanhol, francês ou qualquer outra.

Ao entrar na sala, um aluno venezuelano diz: *“Hola, buenos días”*, e os colegas respondem, mesmo que ainda estejam aprendendo, criando um clima de pertencimento e confiança.

Adaptação da linguagem

O professor utiliza gestos, imagens e demonstrações para explicar tarefas complexas, como montar um cartaz. Um desenho simples ou um gesto apontando para materiais faz toda a diferença para que todos os alunos participem sem se sentir excluídos. Não é necessário ser fluente para criar conexão: pequenos gestos e palavras já causam impacto.

Exploração de culturas

Durante uma atividade de escrita, os alunos compartilham tradições culinárias de seus países. Uma estudante brasileira escreve sobre a feijoada; um aluno haitiano escreve sobre o arroz e feijão com pikliz (conserva de pimenta). O português é aprendido enquanto as histórias culturais se tornam conteúdo escolar, enriquecendo a sala de aula.

2.2 INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS

Parceiros de acolhimento

Um aluno brasileiro ajuda uma colega haitiana a compreender as instruções de uma tarefa. Enquanto explica, ele aprende palavras em francês e percebe que essa colaboração fortalece o vínculo entre os colegas. A prática cotidiana de ajuda mútua transforma a diversidade em recurso pedagógico.

Trabalho em duplas ou grupos mistos

Durante um jogo de vocabulário, alunos migrantes e nativos formam grupos mistos. Eles traduzem palavras, ensinam uns aos outros expressões e completam tarefas em português e na língua de origem. Essas interações criativas e colaborativas promovem integração genuína, além do aprendizado linguístico.

Em duplas, exploram palavras ou expressões simples em espanhol por exemplo que podem ser usadas para:

Cumprimentar: *Hola, buenos días, ¿cómo estás?*

Ajudar: *¿Necesitas ayuda?* Informar: *Vamos a la clase, aquí está tu cuaderno.*

Acolher: *Bienvenido(a), estamos felices de que estés aquí.*

Atividades de escuta e compartilhamento

Em rodas rápidas, alunos contam sobre suas tradições culturais ou experiências de viagem. Um estudante venezuelano fala sobre o carnaval de sua cidade; uma estudante brasileira comenta sobre festas juninas. Essas trocas fortalecem a empatia e o reconhecimento mútuo, mostrando que a diversidade cultural é um valor, não um problema.

2.3 ESPAÇOS COMUNS

Biblioteca e corredores

Murais bilíngues apresentam mapas, bandeiras e palavras em várias línguas. Um aluno passa pelo corredor e vê seu país

no mapa, sente-se visto e incluído e comenta com um amigo: “*Olha, nossa língua também está aqui!*”. Esse gesto simples reforça o pertencimento e a curiosidade cultural.

Recreio e atividades extracurriculares

Jogos, música e culinária de diferentes culturas acontecem rotineiramente. Crianças experimentam ritmos de capoeira e dança haitiana, trocam receitas e jogam juntas, transformando o convívio em aprendizado experiencial.

QUADROS DE AVISOS BILÍNGUES

Avisos sobre eventos ou regras da escola aparecem em português e na língua de origem de alguns alunos, tornando o ambiente mais acessível e sinalizando respeito e valorização das línguas maternas.

2.4 ATIVIDADES CONTÍNUAS E TRANSVERSAIS

Projetos interdisciplinares

Em Geografia, História ou Artes, temas relacionados à diversidade cultural são integrados ao currículo. Por exemplo, um projeto sobre migrações pode explorar histórias reais de alunos, mostrando trajetórias e experiências, transformando o conteúdo acadêmico em aprendizado significativo e inclusivo.

Aprendizagem baseada em experiências

Narrativas de vida dos alunos são usadas para criar textos, debates ou apresentações. Um estudante narra como é a escola em

seu país de origem, e os colegas refletem sobre semelhanças e diferenças. O português é aprendido enquanto se aprende a conviver e a valorizar experiências diferentes.

Valorização da língua materna

Traduções colaborativas de palavras-chave ou pequenos textos fortalecem a identidade cultural dos alunos e criam oportunidades de aprendizado coletivo, sem substituir o aprendizado do português.

2.5 PRINCÍPIOS CENTRAIS PARA INTEGRAR O PLAC À ROTINA ESCOLAR

Constância e não pontualidade

A diversidade linguística e cultural deve estar presente diariamente, não apenas em datas comemorativas.

Diversidade como recurso pedagógico

Línguas e culturas enriquecem a aprendizagem e fortalecem a identidade de todos os estudantes.

Reflexão e adaptação contínua

Professores e equipe devem avaliar regularmente a eficácia das práticas e ajustar estratégias conforme a evolução do grupo.

Interculturalidade

Mais do que reconhecer diferenças, a escola deve transformar relações de poder, promovendo equidade, valorizando saberes diversos e construindo um espaço real de participação e pertencimento.

2.6 CRÍTICA E REFLEXÃO: DESAFIANDO A HOMOGENEIZAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER

O ensino de Português como Língua de Acolhimento não é apenas um conjunto de estratégias para facilitar a comunicação. Ele questiona a lógica tradicional da escola, que frequentemente trata todos os alunos como iguais em necessidades, ritmos e experiências, reforçando padrões homogêneos de aprendizagem e exclusão.

Imagine uma situação cotidiana: um aluno haitiano entra na sala, cumprimenta os colegas em francês, e o professor deixa que ele explique uma palavra em sua língua materna durante uma atividade. Nesse gesto simples, algo profundo acontece: o poder de definir o que é “correto” ou “normativo” na sala de aula é deslocado. A língua materna do aluno deixa de ser invisível ou desvalorizada e passa a integrar o processo de ensino-aprendizagem, desafiando a centralidade do português como única língua válida.

Da mesma forma, ao permitir que os alunos contem suas histórias de vida ou compartilhem tradições culturais, a escola desconstrói hierarquias de saberes, mostrando que o conhecimento não se limita ao que está nos livros ou ao currículo oficial. Um aluno venezuelano que apresenta a receita de um prato típico não está apenas ensinando culinária: ele está ocupando espaço simbólico e cultural, tornando visível a pluralidade de experiências que existe fora do padrão escolar tradicional.

Essas práticas também rompem com a ideia de ritmo único de aprendizagem. Ao criar glossários colaborativos ou trabalhos em duplas mistas, a escola reconhece que cada estudante aprende de maneira diferente e que a língua materna pode ser recurso, não obstáculo. Isso questiona relações de poder entre quem “sabe” e quem “aprende”, entre professor e aluno, entre culturas dominantes e minoritárias.

Ao integrar a diversidade de forma contínua e reflexiva, o PLAc não apenas ensina português, mas transforma a própria concepção de escola. A instituição deixa de ser espaço de homogeneização e passa a ser lugar de participação equitativa, diálogo intercultural e valorização das singularidades. Cada cartaz bilíngue, cada narrativa compartilhada, cada interação entre alunos de diferentes origens se torna gesto político que desafia a padronização, distribui voz e poder e cria uma escola mais justa e inclusiva.

Em síntese, o PLAc não é apenas prática pedagógica: é também estratégia de transformação social dentro da escola, pois questiona normas rígidas, valoriza saberes diversos e constrói um espaço onde todas as identidades culturais têm direito de existir, aprender e ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios relacionados à educação de estudantes imigrantes e refugiados são complexos e multifacetados. Por isso, torna-se indispensável que o sistema educacional brasileiro invista em preparo institucional para essa configuração migratória, assegurando a crianças e adolescentes o direito fundamental à educação, não apenas no acesso, mas também na permanência e na participação em ambientes escolares que promovam, de fato, acolhimento e inclusão.

Temos a certeza de que o movimento migratório é um caminho sem volta, em Goiânia e no mundo. É justamente nesse ponto que o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) nos ajuda a “traduzir” o que, muitas vezes, fica apenas no plano das políticas: no cotidiano, ensinar uma língua em contextos de migração não é apenas trabalhar estrutura e vocabulário; é, sobretudo, criar condições reais de participação, produzir pertencimento e garantir acesso a direitos dentro da rotina escolar.

Quem está em sala sabe: isso não acontece apenas no planejamento, mas nas pequenas decisões, na forma como explicamos uma atividade, no tempo que damos para alguém se expressar, na maneira como corrigimos sem expor e no jeito de acolher uma história que chega carregada de deslocamento.

Ensinar português para migrantes é ensinar contextos reais de vida. É preparar o estudante para se mover com autonomia no cotidiano: “pegar transporte”, pedir informações e localizar um endereço, ir ao supermercado e compreender preços, produtos e embalagens, buscar atendimento no hospital e comunicar sintomas, necessidades e urgências, preencher formulários, entender avisos, participar de reuniões e se orientar nos espaços públicos e escolares. Nesse sentido, a língua deixa de ser apenas conteúdo escolar e se torna ferramenta concreta de sobrevivência, proteção, pertencimento e cidadania.

Nesse caminho, temos a evidência de que acolher não significa apagar. Ao reconhecer e valorizar a biografia linguística e cultural desses estudantes, a escola contribui para a construção do pertencimento social, para a ressignificação de redes afetivas e para o exercício pleno da cidadania em sua dimensão socioeducativa. O PLAc se fortalece quando a língua de origem, as memórias, os modos de nomear o mundo e as experiências dos estudantes migrantes não são tratadas como “barreiras”, mas como repertórios legítimos que podem dialogar com o português na construção de sentidos.

Acolher não é um favor, nem um gesto de concessão; é o reconhecimento de um direito legítimo: o direito de aprender, participar e existir plenamente no espaço escolar. Por isso, também é importante vigiar um risco comum: a folclorização, quando a cultura do outro aparece apenas como curiosidade, como “tema de um dia”, como enfeite de datas comemorativas. Isso pode até parecer valorização, mas, no fundo, mantém a diferença num lugar superficial e não enfrenta as desigualdades que atravessam a escola. O que o PLAc propõe é outra coisa: uma interculturalidade cotidiana, crítica e concreta, que se manifesta nas mediações, nas escolhas de avaliação, no cuidado com a palavra, na segurança para errar e aprender e na abertura para que cada sujeito seja reconhecido com dignidade e voz.

No fim, talvez o mais bonito, e também o mais desafiador, seja lembrar que acolher é, antes de tudo, uma oportunidade de encontro, em que também somos transformados e enriquecidos por aquilo que o outro nos oferece. As fronteiras que separam as pessoas muitas vezes são criadas por nós mesmos, e é dentro de nós que o movimento de derrubá-las precisa começar. E, nesse sentido, a educação ganha sua potência mais profunda: a de produzir olhares novos, deslocar certezas e criar espaços onde todos possam existir e aprender com dignidade.

Como no poema de Moreno: “Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face. Então, eu te olharei com teus olhos e tu me olharás com os meus” (Almeida, 1991, p. 23).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. de. **Moreno**: encontro existencial com as psicoterapias. São Paulo: Editora Ágora, 1991.

ANDRADE, M. C.; CAZAROTTO, L. S. **Português como língua de acolhimento**: ensino, identidades e cidadania. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ARROYO, M. G. **Professores e professoras**: sujeitos da reforma e da resistência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BIZARRO, R.; LACERDA, R. O português como língua de acolhimento e o direito à palavra. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 15-34, 2021.

BORG, Simon. **Teacher cognition and language education**: research and practice. London: Bloomsbury Academic, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Define diretrizes para a educação de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n%C2%BA-1-de-13-de-novembro-de-2020-285405111>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural**: diálogos e práticas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. **Interculturalidade e formação docente**: novos horizontes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2020.

CAVALCANTE, C. V.; BONTEMPO, J. L. Mulheres imigrantes e escola no Brasil: um estado do conhecimento (2019-2024). **Revista Científica de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/316>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CAVALCANTE, C. V.; LÔBO, D. C. Finalidades educativas escolares e agentes sociais: o poder simbólico na construção dos sentidos e na dialética interiorização da exteriorização. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 40-60, 2021.

CAVALCANTE, C. V.; ZUNIGA LUDOVICO, D. Educação, migração e os sentidos da escola para famílias haitianas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 32, n. 3, p. 149-169, 2023.

CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift** para Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. 2. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

FERNANDES, D.; LOPES, A. Educação de migrantes e refugiados no Brasil: entre o acolhimento e a exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e242413, 2022.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, R. G. Português como língua de acolhimento: políticas linguísticas e práticas sociais. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 57-84, 2018.

MORAES, J.; LEITE, D. Migração e práticas docentes em contextos multiculturais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-20, 2021.

SIMON, J.; SANTOS, M. A. A inclusão de migrantes nas escolas brasileiras: barreiras e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 1-15, 2019.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.



8

Juliana Mendes de Moraes

ENSINAR GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS:

**DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA
O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

INTRODUÇÃO

Trazemos, para iniciar as discussões, a concepção de Dayrell (1996) acerca da escola como um "espaço sócio-cultural" onde diferentes sujeitos se encontram: professores/as, estudantes, funcionários/as administrativos, responsáveis pelos estudantes e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar, com suas experiências, conhecimentos e vivências, importantes para a elaboração de novos sentidos e significados por meio dos conteúdos de ensino. Apesar de entendermos que aquele espaço produz padrões de ritmos, normas, proposições de ensino ou a transferência de conhecimentos referenciados por grupos específicos (Dayrell, 1996; Candau, 2012), ainda assim percebemos a potencialidade de atuação em sala de aula quando nos deparamos com crianças e estudantes imigrantes, apátridas ou refugiados.

Considerando o momento atual, em que observamos que o processo migratório se tornou foco de atenção de políticas de restrição à entrada de imigrantes e refugiados em vários países, também temos que olhar para as ações de proteção e acolhida daqueles grupos. Isso auxiliaria o processo de adaptação, como a documentação e outros aspectos necessários para reestruturar sua vida por meio do princípio da dignidade humana (Cornelli; Potyra; Santos, 2018). Nesse contexto, o campo educacional também se torna um espaço de disputas e desafios no que se refere ao reconhecimento de migrantes internacionais, apátridas e refugiados como sujeitos de direito à educação no país escolhido para o recomeço de suas vidas.

A necessidade de elaborar e implementar políticas públicas amplas para a inserção plena de crianças e adolescentes que chegam ao Brasil no contexto educacional, considerando suas experiências de vida e conhecimentos consolidados, pode auxiliar no processo de adaptação à nova situação e, sobretudo, contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. São pontos válidos que merecem

ser observados e tornar-se foco de preocupação das secretarias de educação de todo o país, em suas diferentes esferas de poder. A proposição de orientações tanto para currículos quanto para o processo de matrículas nas Unidades Educacionais, cursos de formação inicial e continuada para os profissionais e produtos didáticos que auxiliem no processo de transição e na aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são algumas das preocupações que perpassam aqueles que já têm contato com essa desafiadora realidade.

Entretanto, é pertinente questionar a preparação dos profissionais da educação para lidar com essa nova situação: estudantes imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil e, notadamente, a Goiânia, e adentram os muros escolares de diferentes localidades da cidade. Os professores e demais profissionais das diferentes redes de ensino têm acesso e disponibilidade para estudar o tema em questão? Como a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) vem atuando frente a esse público que chega aos nossos diferentes espaços escolares, aqui pensando tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e em suas diferentes modalidades? Os planejamentos pedagógicos mensais realizados nos espaços escolares destinam algum tempo para discussões como essa, considerando, principalmente, as urgências do cotidiano escolar? São perguntas fundamentais para orientar a nossa prática pedagógica, visando à inserção daqueles estudantes, com respeito à dignidade humana, em nossa sociedade.

Tendo em mente as questões acima, a participação no curso “Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos”, no ano de 2025, promovido pela Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), auxiliou na reflexão quanto aos caminhos teóricos e metodológicos para o trabalho pedagógico com sujeitos que chegam aos espaços escolares da RME de Goiânia para iniciar ou dar prosseguimento aos seus estudos. A chegada de um estudante

imigrante, cuja língua materna é o espanhol, ao final do ano de 2025, contribuiu para a reflexão e suscitou dúvidas quanto à melhor maneira de integração que a rede de ensino faz e pretende fazer nos próximos anos em relação ao público aqui discutido, assim como quanto à melhor maneira de tratar didaticamente os conteúdos do componente curricular de Geografia.

Assim, apresentaremos uma pequena reflexão-ação quanto ao processo de adaptação ao procedimento metodológico para o prosseguimento dos estudos daquele estudante. Isso será feito a partir da articulação com os aspectos discutidos durante o curso realizado, visando contribuir para o entendimento de quais ações formativas deverão ser propostas para os profissionais da educação quanto ao tema, de modo a ampliar significativamente o debate.

1. ACOLHER E ENSINAR: UMA PROPOSIÇÃO PARA AÇÃO COM ESTUDANTES IMIGRANTES NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

1.1 O ESPAÇO ESCOLAR: O ACOLHIMENTO DOS IMIGRANTES E REFUGIADOS

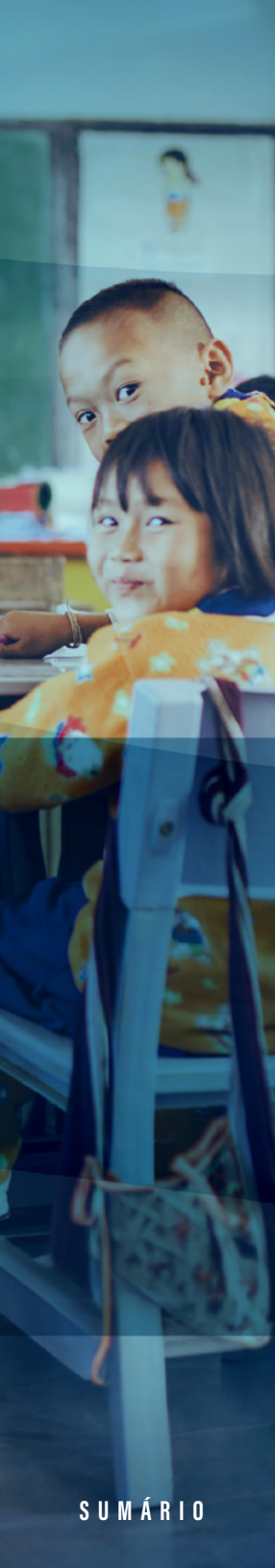
Pensamos que ainda é pertinente iniciar e reforçar as discussões sobre a educação a partir do espaço da instituição escolar. Nesse sentido, e considerando o contexto em que esta discussão se insere, as palavras de Dayrell ainda podem trazer importantes reflexões quanto aos sujeitos ali inseridos, ao cotidiano e ao ritmo e suas dimensões educativas, afinal, a escola:

[...] como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais com os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (Dayrell, 1996, p. 137).

Assim, com fundamento em todas as discussões realizadas no decorrer do curso, os temas estudados nos auxiliaram a entender a potencialidade pedagógica que os diferentes sujeitos podem trazer para aquele espaço, colaborando para um ensino e uma aprendizagem com sentido e significado. O contato com um arcabouço de resoluções, normativas, estatutos, leis e documentos oficiais contribuiu para compreender o debate que se tornou urgente sobre migração internacional e educação.

Uma educação que contemple todos os sujeitos envolvidos e, notadamente, os/as migrantes internacionais e refugiados requer o estabelecimento de diálogo, confiança e conhecimento acerca de leis, decretos e resoluções a respeito desse processo global (Cornelli; Potyra; Santos, 2018), que ainda não são debatidos e discutidos nos planejamentos pedagógicos, em cursos de formação e de formação continuada. Portanto, o curso realizado se tornou um marco para essa rede de ensino ao entender imigrantes e refugiados como sujeitos de direito a uma educação pública e de qualidade.

A necessidade de compreender as atuais dinâmicas mundiais, em que guerras, perseguições diversas e eventos climáticos extremos respondem por parte da problemática atual e alteram significativamente a realidade em que estamos inseridos, seria mais um aspecto a ser considerado em nossa prática pedagógica. Aliado a isso, também se tem o desafio de como tornar esses aspectos elementos para a construção de conhecimentos a serem tratados pedagogicamente em sala de aula.



Em relação ao tema, apontamos passos importantes dados com documentos e resoluções propostas e vigentes, como a nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) e a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, para a realidade brasileira, que representam avanços significativos e podem auxiliar as pessoas inseridas no processo de ensino e aprendizagem, quais sejam, professores/as, coordenadores/as, gestores e comunidade escolar, a pensar em ações e na elaboração de propostas políticas e pedagógicas. Da mesma forma, podem contribuir para pensar procedimentos e metodologias para melhor atender esses sujeitos que chegam às nossas escolas. Além disso, são relevantes para pensar que essas ações devem estar articuladas também com outras instâncias, uma vez que as crianças e adolescentes estão acompanhados por seus responsáveis, que também precisam de orientação e inserção na sociedade que os recebeu.

Isto posto, a Secretaria Municipal de Goiânia, por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), diante do desafio referente aos estudantes migrantes internacionais e refugiados que chegam às Unidades Educacionais da cidade, elaborou e publicou um documento que normatiza e orienta quanto ao processo de recepção e acolhimento daqueles sujeitos. O documento *Linhas Guias: Orientações para a Recepção e Acolhimento às Crianças/Estudantes Imigrantes na RME de Goiânia* aborda os seguintes pontos: orientações para matrícula; como receber aqueles estudantes; a linguagem a ser trabalhada em sala de aula; a abordagem quanto à cultura daquele imigrante; o processo de avaliação; e a importância da abordagem coletiva do tema na instituição de ensino (Goiânia, 2023).

Considerando a quantidade de crianças imigrantes atendidas nesta rede de ensino, 358 imigrantes, de acordo com os dados obtidos (Goiânia, 2023), conhecer o documento em sua potencialidade quanto ao processo de orientação do trabalho pedagógico foi importante para o trabalho com aquele estudante. Para tanto, ainda verificamos a necessidade de aprofundar os estudos tanto sobre o documento quanto sobre o tema em questão nos

planejamentos pedagógicos, como uma política contínua de formação continuada, garantindo um ensino digno para todos os estudantes imigrantes e refugiados.

1.2 O ENSINO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS POR MEIO DA TRADUÇÃO

Após discutirmos o espaço escolar em sua relação com o acolhimento das diferenças e, notadamente, com os/as estudantes imigrantes, é pertinente também considerar que o currículo, as avaliações de larga escala e as avaliações internas, assim como a organização do trabalho pedagógico, são aspectos fundamentais que fazem parte da profissão docente e que, diante desse público, merecem uma atenção maior quanto ao tratamento didático e ao processo de aprendizagem.

Aliado a isso, também é relevante articular os aspectos citados em sua relação com o cotidiano escolar, com suas urgências, avaliações externas e internas, elaboração de relatórios de aprendizagem, reuniões com a comunidade escolar, entre outros, que, em alguns casos, acabam por dificultar a percepção dos profissionais da educação a respeito de crianças e estudantes imigrantes e refugiados que acabam de chegar. Muitos vêm de contextos amplos e diversos, com uma história de vida marcada por desafios, obstáculos e dificuldades, o que pode dificultar a sua integração no novo contexto escolar e a plena aprendizagem.

Candau (2012) nos faz refletir sobre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas padronizadas e seus rituais formais, que não possibilitam espaço e tempo para o desenvolvimento de uma educação intercultural que compreenda o papel das diferenças na elaboração dos conhecimentos. Há muitas potencialidades quanto

à articulação entre os conhecimentos daquele sujeito e o que é proposto pelos documentos curriculares e pelos projetos desenvolvidos na unidade educacional.

Ao analisarmos os documentos curriculares em vigência, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), para o componente curricular de Geografia, verificamos que o tema migração, tanto as migrações internas quanto as externas, é um tema que perpassa os objetos de conhecimento e as habilidades requeridas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Citamos quatro habilidades que compõem a BNCC referentes à temática aqui discutida:

(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.

(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região (Brasil, 2018, p. 387; 389).

Essa argumentação é relevante ao defendermos que, além do tratamento digno para os/as migrantes, apátridas e refugiados que chegam ao nosso sistema de ensino, há também toda uma articulação de conhecimentos, por meio de habilidades e conteúdos

que devem ser ensinados nas aulas de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, devido ao ritmo do calendário escolar no ano de 2025 e ao momento de chegada do estudante na escola, não conseguimos tratar esse tema de maneira que articulássemos as experiências daquele estudante com os conteúdos mencionados, auxiliando em uma aprendizagem mais significativa para todos/as os/as estudantes daquela Unidade Educacional.

Isto posto, como estratégia metodológica de integração do estudante imigrante nas aulas de Geografia, procederemos à tradução de algumas palavras-chave do português para o espanhol, visando ao entendimento das atividades e dos conteúdos propostos pela SME de Goiânia para o 4º (quarto) bimestre nesta rede de ensino. Alguns dos principais conteúdos a serem trabalhados naquele período referiam-se aos elementos físico-naturais do território brasileiro, abordando os domínios morfoclimáticos (Goiás, 2018).

A compreensão dos conteúdos das aulas e a sua correlação com o que o estudante já compreendia e havia estudado em relação ao seu país natal foram facilitadas por meio dessa ação, contribuindo para que ele se sentisse mais à vontade e acolhido naquele momento. Respeitar a língua e proceder com um ensinar e aprender em espanhol e português se mostrou um caminho, para aquela situação específica, bem acertado. Isso porque o estudante se mostrou bastante participativo durante as aulas, fazendo perguntas, contando aspectos dos elementos físico-naturais daquele país e comparando-os com a cidade de Goiânia. As palavras trabalhadas foram planalto, depressão, cadeia de montanhas e planície e suas correspondentes em espanhol: meseta, depresión, cadena de montaña e llanura.

Por meio dessa ação, reforçamos o entendimento de Massey (2008, p. 29) a respeito da compreensão do espaço geográfico como um “[...] produto de inter-relações [...], como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade [e] estando sempre em construção”, que dialoga/dialogou com as aulas ao relacionar as experiências

e os conhecimentos dos estudantes para o entendimento dos conteúdos de ensino. Assim, os conhecimentos elaborados durante a sua vida em seu país de origem foram confrontados com outros conhecimentos, produzindo novos sentidos e significados que serão necessários para o prosseguimento de sua escolarização no Brasil.

Articulado a esse ponto, a proposição de atividades em duplas, com o auxílio de colegas durante as aulas, pode ser uma boa alternativa diante do desafio posto: a barreira linguística entre estudante imigrante e o/a professor/a e o conteúdo a ser trabalhado. O diálogo com seus pares é um importante aspecto no processo de aprendizagem que não pode ser desprezado e que também representa uma maneira de melhor integrar crianças e estudantes imigrantes e refugiadas em seu novo contexto. Os laços criados auxiliam até mesmo na aprendizagem da língua portuguesa, facilitando todo o processo de ensino e aprendizagem em todos os componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico é desafiador, uma vez que o/a professor/a deve refletir acerca dos conteúdos a serem ensinados e de uma metodologia que possibilite a aprendizagem dos/as estudantes. Isso significa compreender o currículo, as propostas de ensino, as avaliações e, sobretudo, o desenvolvimento de crianças e adolescentes que estão nas escolas. Um ponto acrescentado a esse desafio reside na presença cada vez mais significativa de imigrantes, apátridas e refugiados nas escolas.

Nesse sentido, realizamos uma pequena reflexão e ação a partir dos aspectos debatidos no curso para melhor integrar e auxiliar o estudante imigrante nas aulas de Geografia. Reconhecemos

que o tempo de trabalho com ele foi muito breve, mas foi bastante significativo para entender as atuais dinâmicas postas no mundo referentes a esse público e a necessidade de o campo educacional atuar com mais ênfase no processo de ensino e aprendizagem com esse grupo.

A elaboração e a divulgação de documentos orientadores, como o *Linhas Guias: orientações para a recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023), representam um importante passo para o reconhecimento desse público em nossas escolas. Contudo, ainda entendemos que falta um estudo mais aprofundado do referido documento nas escolas, de modo a tornar as ações pedagógicas significativas ao receberem aqueles estudantes.

O que relatamos foi uma pequena ação de simples tradução de termos geográficos, para melhor integrar aquele estudante, possibilitando o prosseguimento de seus estudos, respeitando a sua dignidade humana e auxiliando no processo de transição.

Reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser construído no que se refere à sensibilização quanto ao tema, ao estudo de documentos orientadores e ao compartilhamento de práticas e experiências de ensino com esse grupo: as crianças e estudantes imigrantes e refugiadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORNELLI, Gabriele; POTYRA, Inayá; SANTOS, Sávio Gonçalves dos. Proteção da dignidade humana de migrantes e refugiados: uma proposta de intervenção. **ethic@**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 125-146, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

GOIÂNIA. **Linhas Guias**: orientações para a recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Goiânia: Edição dos Autores, 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular para Goiás**: ampliado. Goiânia: Seduc/Consed, 2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.



9

Adriana Borges de Alencar Milhomem

OS PROCESSOS ESCOLARES E DE ACOLHIMENTO DE DUAS CRIANÇAS MIGRANTES DA RME DE GOIÂNIA:

**TRAJETÓRIAS, ÊXITOS, DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA
DAS FORMAÇÕES VOLTADAS AO TEMA**

INTRODUÇÃO

A Escola Rotary Goiânia Oeste é uma escola conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Os professores e funcionários administrativos são remunerados pelo município. As instalações e o prédio da escola pertencem ao Rotary Club. O Rotary Internacional é uma rede global formada por mais de 1,2 milhão de líderes comunitários, amigos e vizinhos (...) que trabalham para promover a paz, combater doenças, fornecer água limpa e saneamento, melhorar a saúde materno-infantil, apoiar a educação, favorecer o desenvolvimento econômico e proteger o meio ambiente (Rotary, 2026).

Esse convênio da escola com a SME vem sendo renovado desde 2006. A escola atualmente organiza seu atendimento nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, temos: uma turma de Educação Infantil de crianças de 4 anos; uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano; duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano. No vespertino: uma turma de Educação Infantil de crianças de 5 anos; duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano. Desde o ano de 2017, há registros de matrículas de crianças migrantes em nossa escola.

No ano de 2025, tivemos crianças migrantes matriculadas desde a Educação Infantil até o 5º ano. Foram quatro crianças matriculadas no período vespertino e quatro no matutino, totalizando oito crianças, nativas de três países: Cuba, Venezuela e Paraguai. Nesse ano, a turma de 1º ano matutino, na qual atuei como professora regente, com crianças na faixa etária de 6 anos, teve dois alunos migrantes: Samara, da Venezuela, e José Carlos, de Cuba.

Ao longo de 2025, a SME, em parceria com a PUC, ofertou o curso “Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos”. Esse curso priorizou a formação de professores de 45 escolas listadas pelo público migrante em seu

quadro. A Escola Rotary Goiânia Oeste estava entre as escolas priorizadas. Como professora representante da nossa escola, participei de todos os encontros mensais ao longo de todo o ano.

O curso foi bastante abrangente, conforme sugere o título, e nos permitiu compreender vários aspectos acerca do fenômeno da migração no Brasil e no mundo, bem como analisar e refletir sobre os processos de acolhimento e escolarização das crianças atendidas por nossa instituição.

Através do curso, durante a palestra de abertura, proferida pelo professor Dr. Paulo Henrique Faria Nunes¹ (PUC Goiás), ouvimos que existem mais brasileiros fora do país (emigrantes) que estrangeiros aqui (imigrantes). Isto faz do Brasil um país com mais emigrantes (4.996.951 em 2025), do que imigrantes (1.775.512 em 2025)².

Verifiquei, ainda, através de um artigo do *Jornal UFG*, que os migrantes recebidos em nosso território encontram-se principalmente em São Paulo (8,6 milhões). Goiás possui a segunda maior população de migrantes (2 milhões). Em terceiro lugar, vem Santa Catarina, com 1,76 milhão de migrantes, de acordo com os resultados do Censo Demográfico de 2022 (Vieira; Queiroz, 2025).

Essas informações contrariam as ideias xenofóbicas de que o Brasil está sendo invadido por migrantes e de que são eles os responsáveis pelo aumento da criminalidade. Na verdade, o Dr. Paulo Nunes citou os dados do Infopen de 2014, segundo os quais, em todo o país, tivemos um total de 2.784 detentos (Brasil, 2014, p. 60).

Também estudamos diferenças terminológicas e conceituais importantes, como a diferença entre os termos “migrante” e “refugiado”, conceitos ligados à questão da obrigatoriedade ou voluntariedade do deslocamento. Enquanto o termo “não nacionais”, que aparece na legislação brasileira desde o início para se referir

1 Disponível em: www.phfarianunes.com.

2 Dados do *Boletim da Migração no Brasil*, Edição 10, de março de 2025.

a pessoas não brasileiras, esteve ligado à descrição de vários grupos de pessoas não bem-vindas, tornou-se uma palavra extremamente carregada de sentido discriminatório.

Tomamos conhecimento, também, do drama das pessoas consideradas apátridas. Fiquei bastante perplexa ao saber que existem povos inteiros que não têm pátria. Segundo o site da Agência da Organização das Nações Unidas (para Refugiados (Acnur), essas pessoas não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país. Os motivos que provocam a apatridia são vários, como: “discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos quando este país se torna independente (secessão de Estados) e conflitos de leis entre países” (ACNUR, 2026).

O Dr. Paulo Henrique destacou que essas são as pessoas em maior condição de vulnerabilidade no mundo, ou seja, segundo o Acnur, pessoas na condição de invisíveis e desconhecidas, que “podem não ser capazes de ir à escola, consultar um médico, conseguir um emprego, abrir uma conta bancária, comprar uma casa ou até se casar” (ACNUR, 2026). Em resposta, a Acnur, desde 2014, promoveu várias articulações através da campanha #IBelong pelo fim da apatridia, lançada em novembro de 2014, e lista uma série de avanços que foram conquistados.

A questão histórica acerca dos processos migratórios e a progressiva legislação a favor dos migrantes e refugiados, no Brasil e no mundo, também foram estudadas em nosso curso. Os direitos fundamentais dos refugiados (das pessoas que se deslocam de forma obrigatória) e dos migrantes (das pessoas que se deslocam voluntariamente) surgiram no século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial. Após a Segunda Guerra, uma grande quantidade de pessoas buscava formas de sobrevivência na Europa. Nesse período, foi então fundado o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, o ACNUR, em 1950, pela ONU, para proteger os refugiados. Hoje, o Acnur atua em mais de 135 países.

Logo, os direitos dos refugiados referem-se a normas e princípios que foram criados para proteger a dignidade humana das pessoas que estão em deslocamento, dentro e fora de um país. Tratam de promover a igualdade e o acolhimento, e garantem o direito à saúde, ao trabalho, à educação, à moradia e à liberdade.

Em 1951, criou-se o Estatuto dos Refugiados, determinando os direitos e deveres dos países acolhedores. Dentre esses deveres, os países signatários não podem expulsar os refugiados, mas devem prover as condições para que sejam integrados socialmente. O Protocolo de 1967 amplia os direitos previstos pelo Estatuto para refugiados de outras partes do mundo, e não somente para eventos ocorridos na Europa, sem restrição de data. A Declaração de Cartagena ampliou o conceito de refugiado, destacando a regionalidade da América Central. A Declaração de Nova York, de 2016, reconhece a intensa onda de migração no mundo e prescreve uma série de medidas orientadoras para que os países lidem com as pessoas nessas condições (Direitos dos Refugiados e Migrantes: O que São e como Surgiram?, 2021).

O Brasil é um país signatário e integrou à sua legislação a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967. Os estrangeiros são, então, protegidos pela nossa legislação e têm seus direitos garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Contudo, historicamente, nosso país, desde o início da colonização, criava políticas de incentivo apenas para imigrantes europeus. Depois da libertação dos escravos, a população negra foi abandonada, e as políticas públicas de branqueamento da população seguiram incentivando a vinda de migrantes europeus. Com os governos democráticos, advindos depois do período de ditadura militar, progressivamente a legislação a favor dos direitos dos refugiados foi avançando em nosso país, alinhando-se com a tendência mundial humanitária (Lima; Sodré, 2022). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/1997)

são leis que respaldam legalmente o acesso igualitário e livre das crianças e jovens migrantes e refugiados ao ensino básico, em todo o território nacional (Tonhati et. al., 2024).

Em cumprimento a essa legislação, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) produziu o documento intitulado *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*, de 2023. O documento orienta todas as instituições de ensino acerca de como deve ocorrer o acolhimento das crianças migrantes, primando por cuidados fundamentados no respeito e na dignidade humana através da realização da matrícula, do não preconceito, da linguagem e do apoio às famílias.

A questão do acolhimento às famílias migrantes foi que mais me motivou a participar do curso de formação sobre migração internacional e educação. Assim, sigo com o relato da minha experiência docente no 1º ano, em 2025, em que tive como alunos duas crianças migrantes.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Dentre as atividades propostas pelo curso, fomos convidados a refletir acerca do nosso contexto escolar, dialogando com as discussões realizadas nos encontros presenciais. Como atividade final, pude fazer uma apresentação oral no Seminário³ do Neabi, em novembro de 2025, relatando a experiência pedagógica desenvolvida com nossos alunos migrantes, sob o título “A trajetória exitosa de duas crianças migrantes primeiro ano”.

3 IV Seminário do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), com o tema “Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação e Migração Internacional”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Superintendência Pedagógica/Diretoria Pedagógica, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil PROEX/Coordenação de Extensão/Programa de Direitos Humanos (PDH), no dia 18 de novembro de 2025, no Auditório 1, Bloco C, Área II da PUC Goiás.

Dessa forma, um dos meus objetivos foi discorrer sobre algumas aprendizagens construídas através da formação continuada, e o fiz na introdução. Ainda pretendo descrever e analisar criticamente o processo de escolarização das duas crianças migrantes atendidas no 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Rotary Goiânia Oeste, no ano de 2025. Em específico, descrever o processo de acolhida, os vínculos construídos com as crianças e com as famílias, os êxitos que obtiveram, bem como apresentar a fala de cada família acerca dessa vivência.

Fundamentamos essa análise, principalmente, no documento produzido pelo próprio NEABI-SME: *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*, de 2023. Construí o relato tendo como inspiração os temas orientadores do guia, listados no sumário: Como enfrentar o preconceito e a xenofobia; Como matricular um/a estudante/criança estrangeiro/a; Como recepcionar e acolher a/o criança/estudante no contexto educacional da RME; Por onde começar; Por que envolver a família/responsável do/a imigrante; Quem é a/o criança/estudante imigrante na RME de Goiânia; Qual linguagem utilizar em sala de aula e como abordar a cultura; Como avaliar a criança/estudante imigrante; Por que a abordagem coletiva da Unidade Educacional é importante.

1. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS DUAS CRIANÇAS MIGRANTES

Apresentarei um pouco da história das crianças, de como foi a participação delas nas atividades e eventos escolares e de como se caracterizou seu desenvolvimento. As famílias concederam

as autorizações para divulgação de suas imagens e de seus nomes. Acompanharam ativamente a apresentação no Seminário do NEABI e alegraram-se muito com a divulgação de suas histórias, também através deste livro.

Uma das crianças é uma menina. Chama-se Samara. Sua família, de origem venezuelana, está no Brasil desde 2019. Matriculou-se na Escola Rotary Goiânia Oeste em 2023, na Educação Infantil, com 4 anos. Sua irmã mais velha está matriculada desde 2021 na escola. No ano de 2025, cursou o 3º ano do Ensino Fundamental.

O outro estudante chama-se José Carlos. De origem cubana, está no Brasil desde 2022. Frequentou a Educação Infantil desde janeiro de 2023 na Creche Eficácia. Foi matriculado no Rotary em 2025. Sua família teve que transferir sua matrícula, em julho, para a Escola Professora Deushaydes (Celina Park), por motivo de mudança do Jardim América, bairro onde se situa nossa escola. Sua irmã foi matriculada no 5º ano por volta de abril de 2025, assim que chegou de Cuba. Está atualmente na mesma escola que ele. Mesmo mudando de escola, o vínculo de José Carlos foi mantido conosco por causa do afeto. Continuou vindo nos encontrar em alguns eventos.

Como nossa escola já atende crianças migrantes desde 2017 e tem sua história marcada pelo bom acolhimento a toda a comunidade, não temos enfrentado situações de características xenofóbicas. Antes, todo o coletivo de funcionários e estudantes tem construído relações de respeito e afeto com os migrantes que fazem parte de nossa comunidade.

Quando essas crianças começaram no 1º ano, tivemos o cuidado de recepcioná-las com muito carinho e atenção, junto a todos os estudantes, pois tinham acabado de sair da Educação Infantil para ingressar no primeiro ano de alfabetização, com nova professora, nova rotina e novas responsabilidades. Mesmo a maior parte das crianças tendo estudado no ano anterior em nossa escola, elas e as famílias mostravam-se muito ansiosas.

As crianças e suas mães já eram fluentes na língua portuguesa (exceto a irmã de José Carlos), o que ajudou muito na comunicação. Contudo, ambas as mães ressaltaram o fato de poderem também se comunicar em espanhol comigo, porque domino o idioma. Segundo a mãe de Samara, o fato de a professora falar em sua língua é importante para que as crianças possam se expressar na língua materna.

A mãe de José Carlos, no começo do primeiro semestre, viajou a Cuba para buscar sua filha e deixou José Carlos com os avós cubanos aqui em Goiânia. Os avós eram os que o acompanhavam até a escola e nas atividades escolares. Eles não dominavam a língua portuguesa. Na primeira reunião de pais, a avó expressou que não entendia o que estava sendo falado, e fui traduzindo as falas para ela.

Durante a ausência de sua mãe, José Carlos demonstrou muita necessidade de acolhimento. Apesar da distância, sua mãe falava todos os dias com ele e ensinava as tarefas pelo celular. Esse fato foi surpreendente, pois, para essas famílias, a educação dos filhos é de suma importância. E essa mãe auxiliava nas atividades de casa, à distância e em outro idioma! Nós fizemos vídeos para sua mamãe e a contagem dos dias aguardando seu retorno. No dia em que ela chegou de Cuba e foi até à escola, foi um dia de muita emoção para todos. Ela agradeceu muitíssimo por saber que seu filho estava, em sua ausência, recebendo tanto amor e carinho por parte das professoras e colegas.

As mães desses estudantes migrantes conversavam diariamente com a professora sobre o comportamento e o desenvolvimento de seus filhos, ao final ou no início da aula. Sempre procuravam se inteirar da rotina escolar, preocupadas com o aprendizado e o bem-estar deles. Além disso, outra forma contínua de comunicação era pelo grupo de WhatsApp da turma e em conversas particulares.

Esse atendimento individualizado aproximou as famílias da rotina em sala, de maneira que as crianças sempre apresentavam

as atividades de casa em dia e participavam de todos os eventos que foram acontecendo na escola ao longo do ano. As famílias das crianças migrantes eram as mais participativas e demonstraram alegria com as festas e realizaram com muita desenvoltura e comprometimento as tarefas de casa.

Quanto à abordagem sensível à cultura dessas crianças, houve a predominância do espaço da sala de aula para oportunizar situações de reconhecimento da cultura e valorização da língua espanhola, através de comparações entre as línguas, oportunizando às crianças mostrar como se falam as palavras em espanhol. Houve rodas de conversa sobre os territórios, culinárias, canções conhecidas em espanhol e mapas. Foram comemoradas as festas de aniversário das duas crianças em sala, com a presença da família, possibilitando um momento significativo com todo o coletivo da instituição.

1.1 ÊXITOS ALCANÇADOS POR JOSÉ CARLOS E SAMARA

As aulas iniciaram na segunda quinzena de janeiro, e José Carlos conseguiu aprender a ler em português ainda no início do mês de março. Sempre fazia as atividades muito rapidamente, de maneira que fizemos acréscimos de atividades e enviei livros do segundo ano de Matemática para ele estudar em casa. Sua escrita já era totalmente ortográfica em junho. Em sala, demonstrava que suas necessidades de interação socioafetiva eram mais intensas que as cognitivas, pois seu nível de desenvolvimento cognitivo caracterizava-se como perfil de altas habilidades/superdotação. A família foi orientada, agora em outra escola, a buscar apoio no NAAH/S (Núcleo de Atendimento e Atividades de Altas Habilidades/Superdotação). Recebeu o Diploma de Estudante Destaque do 1º Bimestre devido ao seu ótimo desempenho. Sua mãe nos disse que se sentiu muito honrada com esse reconhecimento!

Samara também aprendeu a ler em português no mês de abril e destacou-se por ser muito caprichosa e responsável. Sua escrita era totalmente ortográfica ao final do terceiro trimestre, apresentando pouquíssimas trocas de letras. Assim como José Carlos, apresentou perfil de altas habilidades/superdotação. No segundo bimestre, recebeu o Diploma de Estudante Destaque.

1.2 AS PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS E AS VIVÊNCIAS ESCOLARES

As crianças puderam participar de muitas vivências pedagógicas e lúdicas, em sala e nas festas escolares. Em sala participaram de muitas atividades de leitura individuais e coletivas: brincadeiras molhadas, Baile de Carnaval, Festa da Família e Festa Junina, além das festas de seus aniversários. No segundo semestre, tivemos a Semana da Criança, fomos ao cinema e encerramos com a linda cerimônia de formatura.

A mãe de Samara é confeitadeira e me contatou para saber se podia fazer o aniversário dela na escola. Levou o bolo, e Samara foi de traje festivo. No dia da comemoração, toda a família compareceu. Ficaram muito satisfeitos com a forma como os acolhemos e com a maneira como tudo aconteceu.

José Carlos foi nos visitar, após ter mudado de escola, acompanhado de sua mãe e irmã. Fizemos uma comemoração simples, porém muito significativa, de seu aniversário, com toda a turma. Nesse dia, fizemos uma roda de conversa sobre a importância de tê-los conosco, pessoas de outras culturas, falantes de outro idioma. Rememoramos o quanto foi rica essa troca: aprender a falar várias palavras em espanhol, ouvir suas histórias e aprender com eles a valorizar a escola. As bandeiras de Cuba, Venezuela e Brasil foram expostas e apreciadas, bem como observamos os mapas colados na parede, para localizarmos de onde vieram.

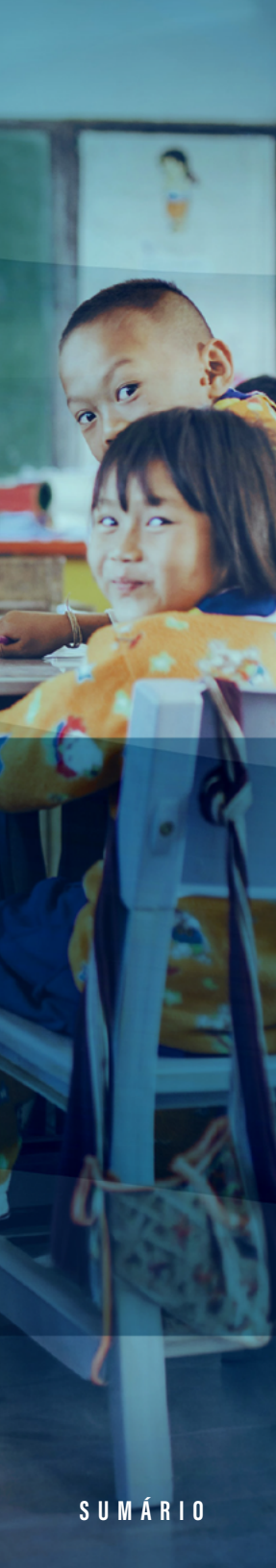
Ainda ressaltamos a presença de crianças de outros estados na nossa sala, que são consideradas migrantes também. Têm modos de falar distintos e outras vivências culturais. Suas terras natais têm comidas e danças típicas, assim como há em Goiás, na Venezuela e em Cuba. Relembramos que tínhamos crianças vindas do Maranhão, do Pará, do Paraná e do Piauí. Nós já tínhamos feito o reconhecimento desses estados utilizando o mapa do Brasil, em outra ocasião.

2. A FALA DAS MÃES SOBRE O ACOLHIMENTO E A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE SEUS FILHOS RECEBIDOS NO BRASIL

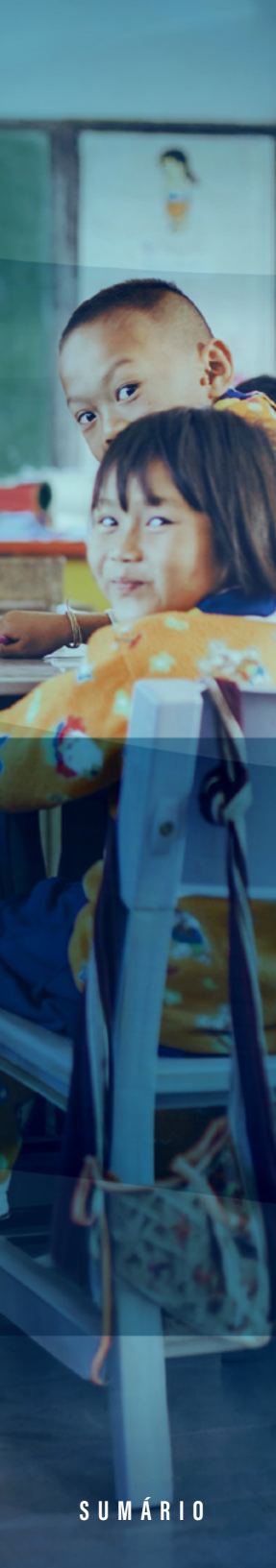
Disponho abaixo a transcrição completa do áudio que as mães gravaram em resposta ao meu pedido feito pelo WhatsApp. Elas já sabiam que eu estava participando do curso “Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos”. Eu havia contado que queria aprender mais para poder melhor acolhê-los. Justifiquei que apresentaria nossa trajetória no Seminário do NEABI; portanto, queria ouvi-las quanto às seguintes questões: o que mais gostaram na nossa experiência ao longo do ano? Quais as dificuldades que enfrentaram com a professora, com a escola, com as tarefas ou outra coisa que queiram comentar? O que acham que devemos pensar para atender melhor as crianças e as famílias migrantes?

Segue a fala de Sulani, cubana, mãe de José Carlos. Esse áudio foi enviado no dia 9 de novembro de 2025 e teve 8 minutos e 19 segundos de duração.

Eu quero falar que sou muito grata a Deus em primeiro lugar e ao Brasil, que abriu as portas pra nós estrangeiros né, imigrantes. Eu sou muito grata e feliz porque



na verdade eu tive uma experiência muito linda com meu filho José Carlos, quando chegou aqui no Brasil. Entrando lá na escola Rotary, ele foi muito bem recebido. Ele foi muito bem acolhido. A verdade, eu fiquei muito, muito surpresa, com esse acolhimento! Porque a verdade, quando a gente chega em um lugar novo, né, com uma língua diferente, a gente vem com muitos medos. Mas graças a Deus né, que usou muitas pessoas, assim como usou na minha vida em especial, usou a escola. Eu passei uma situação que meu filho, José Carlos. Ele teve que entrar lá na escola na primeira série e eu tinha viajado pra Cuba pra pegar minha filha, a Sunen, a irmã dele que tinha ficado lá. Eu...a verdade é que fiquei muito feliz sabendo que minha ausência na distância né, ele estava bem, estava tranquilo, estava conseguindo fazer seus estudos, né. Conseguindo assistir na escola, recebendo sobretudo, muito amor da parte da professora e o acolhimento dela foi ótimo e eu só tenho assim, que agradecer. Porque na minha ausência, momentos que ele precisou ser abraçado, que ele precisou ser apoiado, ajudado né, ele recebeu lá, com sua professora e também com todo coletivo, lá na escola. Isso é uma coisa que eu achei muito, muito boa, muito legal. Como mãe fico muito feliz e muito grata por ele ter tido né, essa experiência maravilhosa! Meu filho foi apoiado... ele foi superando as coisas que ele precisa superar lá, com apoio ajuda... isso pra mim foi... ou melhor, a verdade, a escola Rotary, eu acho que é uma escola muito boa. Tem experiência também, já né, com estrangeiros né, anteriores. A verdade é, eu amei, eu amei. Não sei falar assim, uma coisa, um aspecto negativo né, desse eh... sobre a escola eh... sobre a escola lá em geral, né. Assim, a atenção da professora, o carinho com que atende os alunos, né, com que empate as classes, dá as aulas né, pra os meninos entenderem, com todo carinho, com toda paciência né, eu veio (vejo) muito, muito amor. A verdade eu achei muito amor. A professora Adriana, que foi minha experiência né, foi a professora que meu filho teve né, ao entrar na primeira série. A verdade, assim, dificuldades todos temos, eh...as áreas da vida né. E em todo momento a gente enfrenta dificuldades. Eu sei também que o governo está fazendo o melhor pra

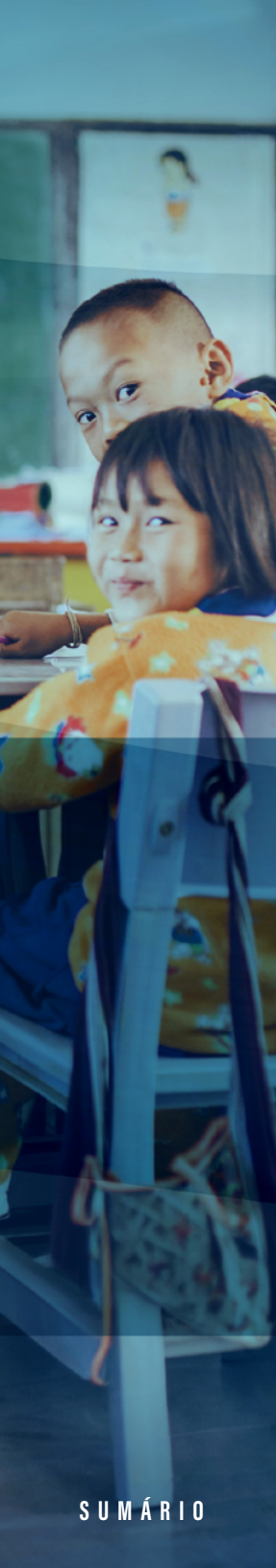


as escolas. Só assim, eu acharia eh... se pudessem, por exemplo, os meninos ficar com mais atividades, tarefas, né. Se poderia melhorar, seria ótimo! Porque aí as crianças aprenderiam mais, se enrolariam (envolveria) mais né, com o aprendizado, pra avançar, né, pra seu futuro é muito importante. Eu pelo menos dou muita importância nessa área, eu valorizo muito essa área de aprendizagem. Só isso assim, que eu acho que poderia melhorar mais um pouco né, a educação aqui no Brasil, pra não só para imigrantes, senão também pra todos né. Pra todas essas crianças inclusive brasileiras né. Pra eles poder aprender mais adiantar mais né. E criar um futuro melhor pra esses meninos. Pra avançar né, ser alunos destaque, né. E também assim, é o claro, os pais também tem que colocar sua parte né. Não é só da escola, os pais também têm que colaborar né. E colocar os meninos pra estudar, pra fazer as tarefas e atividades. Mas, assim, eu acho muito bom, muito bom o acolhimento sobre tudo isso né. Eh minha experiência pessoal o acolhimento estrangeiro migrantes como nós, a verdade foi ótima. Eu não tenho o que falar, assim, negativo. Porque até agora eu recebido uma boa atenção, muito carinho e um acolhimento que a verdade, eu posso resumir, falando assim, eu me sinto em casa! Mesmo estando longe da minha terra, né. De meus familiares. Tem minhas coisas e tudo. Minhas raízes né. Mas mesmo assim, eu me sinto em casa. Porque eu fui tão bem acolhida, tão bem recebida, em todo lugar, que até hoje, eu não tenho assim, nada negativo que falar. Agradeço muito, muito a Brasil! Agradeço muito à educação brasileira! Às escolas né. E acho muito bom que estejam se preparando mais né. Pra o acolhimento e aprendizado, pra poder, eh... como diz... incorporar né, os imigrantes. Pra poder acolher. Pra poder ter mais de perto né. E saber como fazer. Acho muito, muito bom, muito legal que o Brasil seja um país desse jeito! Deus abençoe a todos! Um forte abraço! E meu mais sincero e profundo agradecimento! (Sulani, 2025).

Segue-se a fala de Franielys, venezuelana, mãe de Samara. Enviou três áudios no dia 8 de novembro de 2025. A duração

dos áudios, em minutos e segundos, foi de: 3min25s; 1min26s e 3min24s, respectivamente.

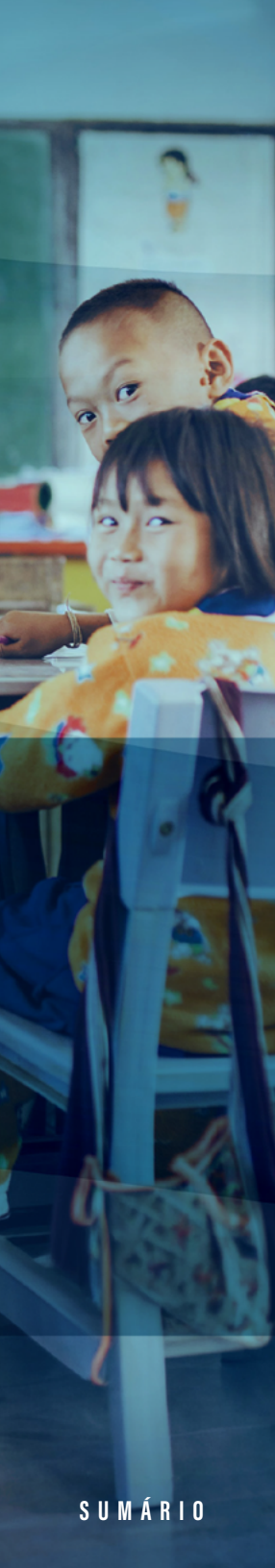
Eu sempre vou fazer as observações que eu faço sempre nas reuniões né, na observação que eu faço pra você também mesmo, das melhoras que estiver a Samara, durante tudo o ano né. Pra sempre assim, fica brincando, né. Do caso das tarefas. Como eu sempre falo, é muito boa as tarefas, por mim pode mandar mais e mais. Ainda tendo coisas que pra gente se dificulta, eh... na mudança do idioma ou na mudança da atividade, que tem coisas que a gente olha na Venezuela, como tem coisas que não olha, ou olha mais pra frente. Mas no avance da Samara, a Samara teve um avance muito, muito grande! Você sabe que ela é uma é uma menina, muito muito aplicada, muito organizada com essas coisas né. Mas eh... no começo de ano, você sabe que ela teve assim, vamos falar... uma preguiça, uma coisa assim de que: Ai mãe! É muita tarefa! Mãe eu não quero ler, eu não controlei bem e tal. Mas você olhou toda a mudança que ela teve. Num vamos falar das férias né, nas férias na volta às aulas né. E esses meses aqui, setembro, outubro, né, ela melhorou muito. Mas muito mesmo na leitura, né. Na pronúncia, nas pausas da leitura dela. É uma criança gosta muito de ler, né. Aí eu acho que isso ajudou muito no avance dela. E não só na leitura, também na matemática, na língua portuguesa, né, arte, educação física, tudo que tiver que ser com a escola, ela ama muito, gosta muito e capricha muito! Tem coisa que aí não é assim não, a professora falou que é assim, assim e tem que terminar assim. Aí eu tenho que pergunto pra você né? E é muito importante, eh... como fala? No caso, é importante esse curso que você está fazendo. De nossa língua... falar um pouquinho Espanhol. Eh... saber interagir com ela, eh... a preocupação que tem com o imigrante, né. Porque... tipo assim, a Samara chegou com um ano aqui no Brasil, né. Aí pra ela foi muito muito fácil, muito fácil pra ela aprender o Português Porque chegou pequena né. Aí passava tudo o dia no Cemei, na creche né. Aí a verdade ela estava até perdendo o Espanhol. Aí tive que ficar atrás dela, pra ela não perder. No caso da Angelina, que é minha filha mais velha, ela teve mais difi-



culdade em aprender né, na pronúnciação, tal... mas no caso de um aprendizagem pra fala né. Aí você olha as diferenças entre as duas meninas. Mas muito importante, tipo assim, a nós, já falamos o Português. Mas tem crianças né, como o coleguinha dela (José Carlos), que saiu, que não falava bem, o avô não falava bem, tinha dificuldade né. Aí você se encontrava se comunicar com ela e aí foi uma base muito bom (Franielys, 2025a).

Falando e fazendo sempre a observação né, que...tipo assim, faço sempre as comparações de o estudo de uma e o estudo da outra. A mudança e importância tive, desde que a Samara começou desde um ano né, eh... na creche, na escola, na educação infantil, agora está no primeiro ano, vai pra segundo ano... Ah, a diferença da minha filha maior, né, que ela começou no primeiro ano, né. O desenvolvimento delas né, é muito bom. Você consegue olhar e ver que a Samara consegue se comunicar perfeitamente. Tem eu, que como mãe, eu consigo me comunicar, mas tem coisas que tem vez que falo mais rápido. Tem coisas que non consigo pronunciar bem né. Mas, eh... A Angelina também. Que ela tem, ela fala português bem, só que não tem...não fala o sotaque né, a (em) comparação à Samara. Mas gente! O apoio né! O parabéns! Pra tudo esse apoio que vocês estão tendo, esse curso, essas tarefas que vocês estão fazendo, estão passando durante esses meses, né. Pra a aprendizagem e a importância de imigrante. Eh... tanto do venezuelano, colombiano, peruano, equatoriano... eh... tudo imigrante que estiver chegando... pra uma melhoria pra nossos filhos aqui no Brasil, né! (Franielys, 2025b).

Fazendo a observação do que já falei no outro áudio, pra nós é fácil porque nós já falamos o Português. A minha filha já fala o Português Porque é mais fácil. Eh... fazendo a comparação entre as duas crianças né. Mas, tem crianças que não falam o português, sendo chegando novo na escola, novatos na escola, como tem crianças que passam um ano, dois anos são crianças maiores, né, de sete anos, nove anos que estão chegando novatos na escola, isso dificulta mais. No tempo, eu he olhado isso aí. Tem crianças que a gente conversa, venezuelanos na escola,



que você conversa com eles e você olha as dificuldades que ainda tão tendo no Português. Fazer essa observação... nossa! Eu acho muito bom, fosse na maravilha, ter parabéns, se na escola tipo assim, uma pessoa fala assim: Ah! Vamos falar o Português, a língua portuguesa. Vamos falar...vamos olhar aula de inglês... fosse muito bom fazer aula de Espanhol. Tem escola que já tem né, as aulas de Espanhol. Só que pra adolescente, jovens né, que é mais fácil. Só que no caso da criança seria, muito bom tanto aulas de Português como aulas de Espanhol. Tanto assim, nas secretarias, fosse muito bom que todos os professores pudessem ter cursos ou aula de Espanhol. Com você, a Samara se comunica bem no Espanhol. Mas também se comunica bem no Português né, e muito bem! Mas tem crianças que só vai falar espanhol pra você. Aí já dificulta né. Chega a dificuldade. Porque graças a Deus, você fala o Espanhol. Mas se é outra professora, que não fala né. Eh... eu falo que a dificuldade é maior pra ver a aula, pra escutar a aula, pra fazer as tarefas de casa. Se a mãe não fala bem o Português, como pode ser instrumento pra ajudar a seu filho ou a sua filha nas tarefas pra escola, né? Não só seria bem maravilha, é que a prefeitura, a área educacional né, de vocês, pudesse dar essa facilidade pra nós, o estrangeiro, na escola. Tanto na área da cultura...nossa... ah... a gente vai ter um dia no mês, que o estrangeiro pode apresentar sua cultura na comida, eh... a danças, né. Tipo, ah... tem um dia da família, a festa da família na escola, tem todas as famílias reunidas, ter a oportunidade... vamos falar não só venezuelano né, vamos falar do colombiano, tudo estrangeiro. Eh... uma apresentação de uma dança... eh... ou uma canção, né. Ou uma representação em outra língua que não seja português né (Franielys, 2025c).

Analisando os discursos de Sulani e Franielys, a quem carinhosamente chamamos de Fran, pude perceber, mediante o conhecimento construído no curso de formação, alguns aspectos relativos à cultura, ao acolhimento, à comunicação e à importância de uma escuta sensível para com todas as famílias, migrantes ou não, e entender um pouco as consequências de nossas práticas pedagógicas em suas vidas. Afinal, elas são sujeitos desse processo.

Primeiramente, destaco que a fala delas tem em comum as mesmas marcas de oralização que compõem seus discursos complexos, coesos e coerentes, expressos em outro idioma, através da repetição da palavra “né”. Sabemos como é difícil pensar na sua língua nativa e expor essa reflexão em uma segunda língua. Esse processo de apropriação da língua portuguesa também vem marcado pelo uso de palavras do idioma materno: “veo” em vez de “vejo”, “canciones” em vez de “canções”, “clases” em vez de “aulas”, por exemplo. Conversamos sobre isso no encontro sobre questões acerca do aprendizado de outros idiomas. Foi destacado que o mais importante é conseguirmos nos comunicar. E tudo bem haver trocas de palavras ou erros de concordância.

A barreira linguística é uma das coisas mais difíceis no processo de escolarização. Ainda carecemos de muitas políticas públicas para que haja concursos de professores de espanhol, por exemplo. A longo prazo, precisamos pensar na implantação de uma educação de fato bilíngue. As formas mais usuais na escola de superação dessas barreiras, conversadas durante os encontros, são o uso de aplicativos de tradução e a mediação por pessoas estrangeiras da comunidade escolar que auxiliam como intérpretes. Fran destacou o aspecto da barreira linguística, de quão importante e que “maravilha” seria se todos os professores estivessem preparados para falar com as crianças também em espanhol. Que elas pudessem ter, além de aulas de Português e Inglês, aulas de Espanhol.

Sobre as considerações que Fran e Sulani fizeram, ambas consideraram importante o acolhimento marcado pelo afeto e pelo respeito à cultura e à língua do imigrante. No caso de Sulani, o fato de ela ter estado fora do país e saber que seu filho estava sendo bem cuidado foi profundamente marcante. Ela repete várias vezes as ideias de amor e gratidão. Nesse sentido, ambas parabenizam a preocupação que o Brasil, no caso a SME, demonstrou ao formar e preparar os professores para saber como acolher os imigrantes.

Fran destaca que essas melhorias vão atender todos os imigrantes de diversas nacionalidades e falantes do espanhol, como venezuelanos, cubanos, equatorianos e colombianos.

Quando perguntadas sobre o que poderia ser melhorado, Sulani destacou as tarefas. Ela esclareceu pessoalmente que foi bom para José Carlos ter recebido tarefas extras, para complementar sua educação de acordo com seu desenvolvimento avançado. Mas sua filha, Sunen, estava revendo conteúdos já estudados em Cuba. O lado positivo é que isso ajudou na apropriação da língua portuguesa.

Sobre a cultura, Fran disse que poderia haver oportunidades para que exponham suas culturas nos eventos que envolvessem toda a escola, com a presença de todas as famílias, com apresentações de comidas, das danças e das canções, por exemplo. Essa consideração nos mostra que precisamos pensar melhor em como envolver toda a coletividade da Unidade Educacional, que é o último tema apresentado no documento *Linhas Guias*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, assim, ao final de nosso relato e análise dos discursos das mães, que, durante o ano letivo, conseguimos abordar quase todas as orientações do documento *Linhas Guias*. Nossa comunidade apresenta práticas inclusivas e não xenofóbicas, recepciona com carinho, respeito e atenção. Acolhe com empatia. Auxilia e realiza todas as matrículas. Envolve os responsáveis pela criança e busca conhecer quem são esses estudantes. Esforça-se para utilizar uma linguagem adequada em sala de aula e o uso das duas línguas para que se comuniquem com liberdade. Mas precisa expandir a abordagem e a valorização de suas culturas para além da sala de aula. Isso foi feito uma vez, quando, próximo ao feriado

da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, conversamos com toda a escola sobre questões do preconceito racial, que incluem o preconceito contra migrantes.

Todas as crianças da escola concordaram que temos conseguido construir uma convivência respeitosa e acolhedora para com todos. A escola promove continuamente a promoção da cultura da paz de forma geral, com respeito às diferenças, promoção da amizade entre as famílias através do contato diário e do compartilhamento de vivências, aproximação das famílias para conhecer suas histórias, dificuldades e superações, além de contínuos informes sobre o desenvolvimento das crianças para as famílias, destacando os sucessos e oferecendo apoio para esclarecer dúvidas.

A questão da avaliação dos estudantes também foi um aspecto relevante para pensarmos. Sunen, irmã de José Carlos, ficou desejosa de ampliar seus conhecimentos. Estava estudando coisas que já tinha estudado em Cuba. Contudo, ficou conosco apenas três meses. Quanto a José Carlos, precisará de apoio especializado por causa do perfil de altas habilidades/superdotação. A condição das crianças avançadas é pouco considerada nas escolas de forma geral. Priorizam-se as crianças com déficit de aprendizagem. Com o tempo, essas crianças podem sentir-se ociosas, entediadas, além de serem impedidas do desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Considero, assim, essa experiência pedagógica maravilhosa por causa dos vínculos que construímos e das barreiras que foram superadas pelas famílias e pelas crianças, bem como pelo grande aprendizado que tivemos. As crianças foram alfabetizadas em português, e houve uma grande satisfação das famílias em tudo o que vivemos nesse ano. Elas sentiram-se muito valorizadas e amadas, tanto pela acolhida escolar quanto por saberem que existe todo um grupo de pessoas, de instituições como a RME de Goiânia e a PUC Goiás, que pensam formações, eventos como o Seminário do NEABI

e uma publicação como esta, que possibilita a divulgação de suas trajetórias. Tudo isso demonstra uma parte do esforço e cuidado para com os migrantes em nossa cidade.

Sobre as dificuldades no processo de acolhimento de migrantes, no meu caso, como busquei anteriormente formação em língua espanhola, as barreiras linguísticas não foram um problema. Contudo, fiquei particularmente angustiada em pensar em educar crianças muçulmanas, falantes de uma língua totalmente distinta da nossa, com cultura não cristã. Como proceder com o devido respeito com essas pessoas? Como garantir seus direitos? Nos relatos que li sobre propostas de intervenção pedagógica junto aos estudantes migrantes de várias partes do Brasil, destacam-se muito essas diferenças e as várias estratégias pedagógicas e de acolhimento que foram sendo construídas, de forma quase que solitária, pelos docentes envolvidos.

Ações formativas como as de que participei, apoiadas pelas redes públicas de educação e articuladas às universidades, somadas às políticas públicas produzidas por todo o debate produzido no Brasil e no mundo sobre o tema, são os caminhos para que o acolhimento aos migrantes não seja precário ou assumido de forma isolada pelo professor de referência. O conhecimento ajuda no combate aos mitos sustentados pelo discurso xenofóbico. Até porque, enquanto brasileiros, poderemos ser migrantes em outros países e, a qualquer momento, podemos estar na mesma situação.

Seguimos no movimento de luta e resistência por um mundo mais justo e igualitário. Sabemos que, apesar de toda a legislação disponível, nacional e internacionalmente, para que a justiça social se realize, ainda carecemos de muitas políticas públicas, em todos os níveis da federação, para que as condições de integração social e econômica das pessoas migrantes, sejam efetivadas, bem como as de todos os brasileiros que se encontram em condições de vulnerabilidade.

Defendemos um projeto de nação e uma concepção de sociedade e de educação voltados à emancipação humana e à manutenção do Estado Democrático de Direito, que pressupõe a justiça social, em que os direitos fundamentais não podem ser reduzidos a serviços de ordem privada (Millhomem, 2018).

REFERÊNCIAS

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Sobre a ACNUR: quem ajudamos**. 2025. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/apatridas>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Boletim de migração do Brasil**. Brasília, DF: Ed. 10, mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/senajus/boletins-de-migracao/ed-10-boletim-da-migracao-no-brasil-marco-de-2025.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de informações penitenciárias, INFOPEN**. Jun. 2014. DPN, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2014.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2026.

Direitos dos refugiados e migrantes: o que são e como surgiram? **YouTube**, 2021. 1 vídeo (10min22s). Publicado pelo canal Politize! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=udSo9J4ITUY>. Acesso em: 9 jan. 2026.

Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. **Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia**. 1. ed. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

LIMA, J. P. de C.; SODRÉ, E. I. S. S. A Nova Lei de Migração e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos das Américas como meios de proteção da dignidade humana de migrantes no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia**, [s. l.], v. 43, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/RDU/article/view/51907>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MILHOMEM, A. B. A. **Formação docente: os sentidos discursivos dos discentes do PPGE/UFG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d3f13e41-c15e-435e-8c83-94c2aee9c472>. Acesso em: 8 jan. 2026.

ROTARY. **Quem somos**. 2026. Disponível em: <https://www.rotary.org/pt/about-rotary>. Acesso em: 8 jan. 2026.

Tonhati, T. *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas públicas brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGRxH4fRbnfqXrrHsTVcfr/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.

VIEIRA, E. R.; QUEIROZ, A. M. de. Goiás tem segundo maior número de migrantes do Brasil. **Jornal UFG**. Goiânia, 10 jul. 2025. Boletim de Conjuntura Econômica de Goiás, n. 181, jun. 2025. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/192859-goias-tem-segundo-maior-numero-de-migrantes-do-brasil#:~:text=Goi%C3%A1s%20tem%20segundo%20maior%20n%C3%BAmero%20de%20migrantes%20do%20Brasil%20%7C%20Jornal%20UFG>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Brunna Thais Reis Sales

Possui graduação em Educação Física – Bacharelado e Licenciatura – pela Universidade Salgado de Oliveira (2010), graduação em Pedagogia pela Unifahe Faculdade a Distância (2025), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) (2018), doutorado em Educação pela PUC-Goiás (2023) e pós-doutoranda em Educação pela PUC-Goiás. Atualmente, é professora nível III da Secretaria da Educação de Goiás (Seduc), professora de Educação Física, nível III, da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, Universidade Salgado de Oliveira e Universidade Paulista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8946780839583712>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6558-3954>

E-mail: brunna.sales28@gmail.com

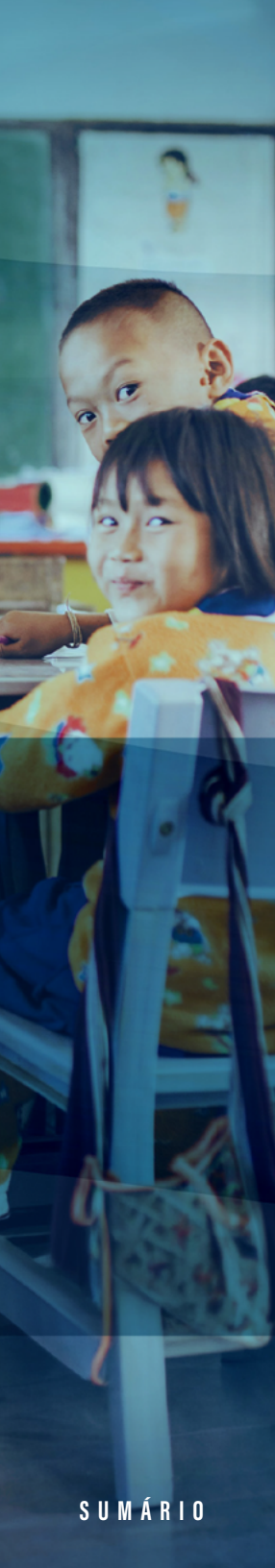
Cláudia Valente Cavalcante

Doutora e Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia e Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, vinculada ao Grupo de Pesquisa Juventude e Educação, do qual é vice-líder e pesquisadora. Atua na linha de pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura com os seguintes temas: Direitos Humanos, Políticas de Ações Afirmativas, Migração, Juventudes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2596699122693694>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9521-6784>

E-mail: clavalente@pucgoias.edu.br



Inez Maria Milhome Viana

Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB) (1986). Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Atua principalmente nos seguintes temas: política educacional, currículo, formação de professores, avaliação, tecnologias na educação, ensino de Geografia. Fez parte do LEPEG – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica – como membro da REPEC – Rede de Pesquisa em Educação e Cidade –, participando da elaboração de materiais didáticos sobre a Região Metropolitana de Goiânia. Atualmente, é servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8483404482234710>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3172-6547>

E-mail: iviana079@gmail.com

Warlúcia Pereira Guimarães

Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (1987), especialista em História do Brasil: História Local, Regional e Nacional, também pela UFG (1998), e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004). Atualmente, trabalha na Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da SME. Atuando na formação continuada de professores, tendo como especialidade a Educação para as Relações Étnico-Raciais, currículo e ensino de História e direitos humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599274118377917>

E-mail: warluciapguimaraes2@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Borges de Alencar Milhomem

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) (2018), na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2008) e possui especialização em Língua Brasileira de Sinais (2010). Desde 2008, trabalha como profissional da Educação na Secretaria Municipal de Goiânia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1430152005221240>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4399-9603>

E-mail: abamilhomem@gmail.com

Cristiane Maria Azevedo Souza

Possui graduação em Letras – Português e Espanhol – pela Universidade Federal de Goiás (2003), especialização em Psicanálise e Inteligência Multifocal pela Universidade Evangélica de Goiás (2006), com pesquisa voltada à construção dos pensamentos e ao gerenciamento do eu. É mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). É professora e coordenadora do PUC Idiomas, centro de línguas da PUC Goiás.

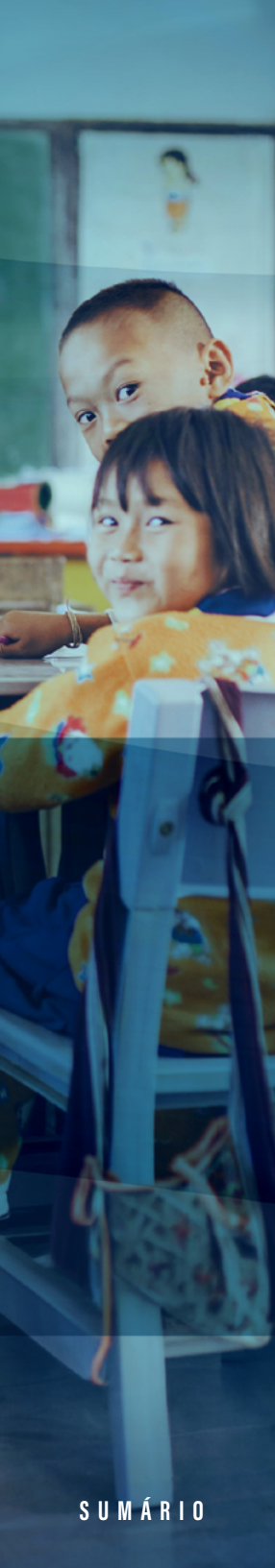
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333591746615043>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9655-5513>

E-mail: profecristianeazevedo@gmail.com

Jovana Lino Bontempo

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) (2025). Possui graduação em



Psicologia pela PUC Goiás (2024). É membro do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação do PPGE da PUC Goiás, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144192484459439>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2945-2236>

E-mail: jovanalino@outlook.com

Juliana Mendes de Moraes

Graduanda em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na modalidade semipresencial. Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás e mestra em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudo Socioambientais (IESA/UFG), na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia. Atualmente, é professora de Geografia em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, atuando nas áreas de currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Geografia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6223065939479397>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8537-8568>

E-mail: julimendesdemoraes@outlook.com

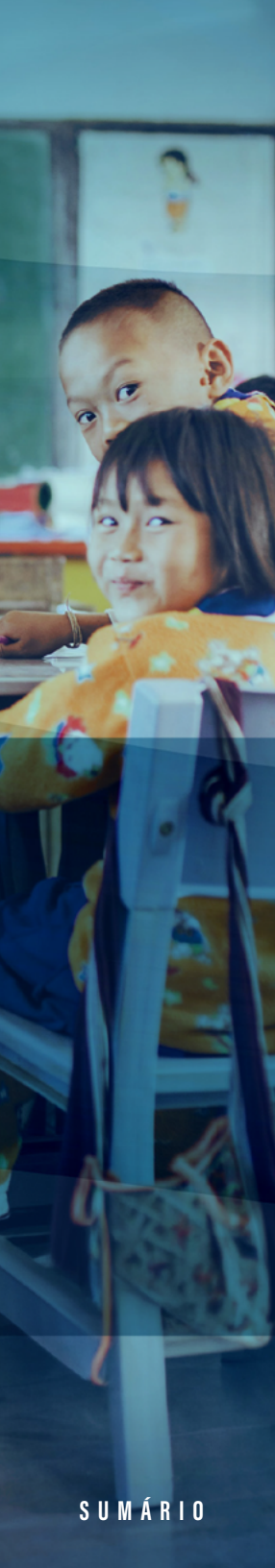
Paulo Henrique Faria Nunes

Graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (1998); possui pós-graduação lato sensu em Relações Internacionais (PUC Goiás, 2000), Direito Constitucional e Direito Internacional; mestrado em Geografia (UFG, 2003), doutorado em Ciências Políticas e Sociais (área de concentração: Relações Internacionais) pela Universidade de Liège, Bélgica (2013), com título ainda não reconhecido no Brasil. Professor Assistente I da PUC Goiás e da Universidade Salgado de Oliveira (Universo), campus Goiânia. Principais áreas de atuação e pesquisa: Direito Internacional Público, Relações Internacionais, Direito Ambiental e Direito Mineral, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, soberania, território, política, recursos naturais, Integração Regional, Amazônia, Geopolítica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2087437044655904>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6009-4844>

E-mail: paulonunes.jur@pucgoias.edu.br



Priscilla Franco Rocha

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE). Membro do GEP MUNDI – Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas sobre Mundialização da Educação. Especialista em Orientação Educacional e em Inovação em Educação Mediada por Tecnologia. Graduação em Pedagogia. Curso Normal em nível médio. Atualmente, atua como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Desenvolve pesquisas com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, principalmente nos seguintes temas: crianças em situação de refúgio, inclusão e direito à educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0246355514177664>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-2607>

E-mail: prifrancor@gmail.com

Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha

Graduada em Letras, Direito e Pedagogia; Mestra em Direito; Especialista em Direito Processual, Direito do Trabalho, Direito Processual do Trabalho, Atendimento Educacional Especializado, Educador Social e Gestão de Projetos Sociais. Atualmente, doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280436461862775>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6751-9798>

E-mail: randalanogueira@hotmail.com

Rômulo Sousa de Azevedo

Possui bacharelado em Administração pela FMB – Faculdade Montes Belos (2015), licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) (2022), especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2017), e em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2019). Mestre em Educação pela UFG (2020), atualmente cursando o doutorado na UFG, na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. É pedagogo e exerce a

função de coordenador pedagógico na Rede Estadual de Educação de Goiás e na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Tem conhecimento nos seguintes temas: Migrações Internacionais e Educação; Políticas Educacionais e Práticas Educativas. É membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSMV) na UFG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704921628145891>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-5363>

E-mail: romulo.sousadm@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhimento 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 60, 63, 69, 72, 74, 77, 78, 79
 acolhimento às famílias migrantes 170
 acolhimento e inclusão 74, 126, 149
 acolhimento escolar 17, 79, 80, 84, 86, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
 Acolhimento intercultural 25
 acolhimento linguístico 24, 25, 137, 152
 altas habilidades/superdotação 174, 175, 184
 apátridas 13, 16, 19, 34, 70, 75, 122, 151, 154, 160, 162, 168
 avaliação escolar 109
 avaliação para inserção escolar 71
 avaliações adaptadas 133

B

barreiras linguísticas e culturais 109, 111
 branqueamento da população 169

C

capital cultural 71, 72, 97, 109
 ciclo global de expulsões 78, 81
 crenças docentes 139, 141
 crianças migrantes 15, 17, 18, 75, 77, 78, 79, 118, 119, 124, 125, 128, 130, 131, 134, 165, 166, 170, 171, 172, 174

D

deslocamentos forçados 78, 80, 82, 83, 87, 98
 direito à educação 12, 14, 15, 16, 26, 52, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 79, 80, 91, 95, 99, 120, 126, 127, 132, 154, 192
 direito à educação pública 52, 70

direito à matrícula 71

direito fundamental à educação 148

direitos fundamentais 31, 49, 51, 53, 54, 65, 66, 67, 76, 168, 186

direitos humanos 13, 15, 16, 18, 20, 26, 30, 31, 32, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 60, 63, 64, 65, 69, 76

diversidade linguística e cultural 94, 139, 141, 146

E

educação intercultural 151, 152, 159

ensino de Geografia 18, 189

aulas de Geografia 161, 163

ensino de conteúdos geográficos por meio da tradução 159

escola pública 78, 83, 88, 91, 92, 95, 96, 99, 100, 101, 126

estudantes migrantes 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 79, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

estudantes migrantes internacionais 13, 14, 15, 16, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 158

F

famílias migrantes 15, 17, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 170, 176

expectativas das famílias migrantes 111, 114, 115

projetos migratórios 111, 112, 114, 115, 116

relação família-escola 112, 117

repertórios linguísticos e culturais 107, 112, 115

fato social total 59, 60, 108

fluxos migratórios internacionais 14, 31, 37

folclorização 150

formação continuada 15, 92, 95, 103, 130, 133, 157, 159, 171, 189

formação continuada de professores 103, 133, 189

formação docente 115, 131, 133, 134, 151, 187

H

homogeneização 147, 148

I

inclusão escolar 26, 75

interculturalidade 115, 136, 141, 147, 150, 151, 163

interculturalidade cotidiana 150

interculturalidade crítica 141

J

justiça social 19, 95, 98, 110, 114, 116, 185, 186

L

legislação brasileira 16, 31, 57, 58, 59, 70, 167

Constituição Federal de 1988 49, 66, 67, 69, 73

Estatuto dos Refugiados 33, 34, 64, 66, 69, 73, 74, 75, 134, 169

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 66, 69

Lei de Migração 12, 19, 35, 36, 42, 43, 46, 50, 55, 66, 69, 73, 75, 158, 186

Resolução CNE/CEB nº 1/2020 70, 73

língua de origem 109, 129, 139, 141, 142, 144, 145, 149

língua materna 71, 72, 89, 129, 142, 146, 147, 148, 156, 173

Linhas Guias 13, 20, 23, 24, 27, 29, 134, 158, 163, 164, 170, 171, 183, 186

lógica assimilacionista 109

lógica monolíngue 112, 115

M

mediação cultural 89, 114, 115

mediação linguística 90, 91, 93, 97, 99

migração 12, 15, 17, 19, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 55

migração forçada 34, 81, 87, 124

migração internacional 15, 26, 27, 31, 58, 61, 107, 119, 120, 137, 155, 157, 166, 170, 176

migração legal 35

migração Sul-Sul 103

migração voluntária 124

migrantes internacionais 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 31, 37, 46, 47, 102, 103, 104, 107, 117, 140, 154, 157, 158

migrantes forçados 58, 122, 123

migrantes voluntários 122, 123

mundialização da educação 86, 88, 101, 192

mundialização do capital 80, 81, 82, 83, 86, 98

N

NEABI 15, 16, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 119, 120, 158, 170, 171, 172, 176, 185

Grupo de Trabalho de Imigrantes (GTI) 22, 24

non-refoulement 64

P

permanência escolar 95

política educacional 16, 21, 22, 27, 119, 126, 131, 132, 134, 189

política migratória 44, 47, 54, 69

Português como Língua de Acolhimento (PLAc) 136, 137, 141, 149

ensino de Português como Língua de Acolhimento 137, 141, 147

Língua Portuguesa de Acolhimento 27, 28

PLAc 17, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 146, 148, 149, 150

práticas pedagógicas 14, 16, 17, 18, 84, 86, 88, 92, 94, 108, 109, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 126, 131, 132, 133, 159, 181, 187

ações interdisciplinares 133

adaptações curriculares 128, 133

Aprendizagem baseada em experiências 145

glossários colaborativos 142, 148

Projetos interdisciplinares 145

projetos temáticos 130, 133

Recursos visuais e bilíngues 142

recursos visuais e concretos 129, 133

Valorização da língua materna 146

protocolos humanizados 92, 93

R

racismo estrutural 90

Rede Municipal de Educação de Goiânia 15, 23, 24, 155, 170,
191, 193

RME de Goiânia 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 134, 155,
158, 163, 164, 165, 170, 171, 184, 186

refugiados 13, 16, 18, 19, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 46, 47, 49, 57, 58,
59, 61, 62, 64, 65, 66, 68

relações de poder 85, 97, 99, 112, 136, 147, 148

S

solicitantes de refúgio 13, 19, 75, 122, 123, 151

V

violência simbólica 71, 109

visto humanitário 123

X

xenofobia 50, 60, 90, 110, 126, 127, 171

WWW.PIMENTACULTURAL.WWW

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

aspectos políticos, sociais,
culturais e pedagógicos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

