



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Câmpus Camboriú

DOLORES SALES DE PAULA

**AO SOM DAS VOZES:
inclusão e acolhimento de migrantes
internacionais na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC**

Camboriú

2025

DOLORES SALES DE PAULA

**AO SOM DE SUAS VOZES:
inclusão e acolhimento de migrantes internacionais nas escolas da rede
pública municipal de Balneário Camboriú, SC.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^(a). Liane Vizzotto,
Doutora em Educação.

Camboriú

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

P324a Paula, Dolores Sales de.
Ao som de suas vozes: inclusão e acolhimento de migrantes internacionais nas escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú, SC. / Dolores Sales de Paula; orientadora Liane Vizzotto. -- Camboriú, 2025.
252 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Migração - Crianças. 2. Direito à Educação. 3. Educação Inclusiva.
I. Vizzotto, Liane. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 372

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

DOLORES SALES DE PAULA

AO SOM DAS VOZES:

**INCLUSÃO E ACOLHIMENTO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ, SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 16 de dezembro de 2024.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Liane Vizzotto, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dra.

Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Roseli Nazário, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 32/2024 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/01/2025 08:50)

LLANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS.BASICO TECN TECNOLOGICO
PROEN/REIT (11.01.18.91)
Matricula: ###052#3

(Assinado digitalmente em 30/01/2025 08:43)

ROSELI NAZARIO
COORDENADOR
CCPGE (11.01.03.47)
Matricula: ###313#5

(Assinado digitalmente em 31/01/2025 14:26)

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.999-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 32, ano: 2024, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: 30/01/2025 e o código de verificação: 04c8525a14

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo meu percurso acadêmico, sempre esperei por este momento: o de escrever um agradecimento a todos que colaboraram na minha jornada de pesquisa. Este momento era mais do que esperado, pois significava ver essas palavras escritas sob o logo de uma instituição pública, e hoje tenho a alegria de realizar esse sonho. Durante muito tempo, pensei que o fato de não ter cursado a graduação em uma instituição pública fosse uma falha pessoal, um reflexo da minha incapacidade. No entanto, com a experiência, compreendi que fui mais uma vítima de um sistema estruturalmente excludente, que perpetua barreiras para manter a educação de qualidade como um privilégio.

Iniciar meus agradecimentos é reconhecer que a vitória não é uma benesse divina que me coloca acima de outros, mas uma conquista que resulta de um esforço conjunto e do apoio de pessoas que lutam contra um sistema que privilegia poucos e negligencia muitos. Nesse contexto, a gratidão a Deus se manifesta pela sorte de ter encontrado no meu caminho aqueles que, de forma direta ou indireta, desafiam a lógica mercantilista da educação, uma lógica que vê o ensino não como um direito universal, mas como um produto. Essas pessoas trabalham para que a educação se torne um meio de transformação social e para que cada vez mais trabalhadores e estudantes possam romper o ciclo imposto pelo capitalismo, que insiste em classificar quem merece ou não oportunidades de crescimento acadêmico.

À minha orientadora, professora Liane Vizzotto, minha imensa gratidão por ter acolhido o desafio de orientar uma estudante que também é trabalhadora. Ao fazer isso, você quebrou barreiras e desafiou um sistema que preza por uma meritocracia ilusória. Obrigada por me dar a liberdade de expressar minhas ideias, pelos ensinamentos valiosos e pela paciência e dedicação em compartilhar seu conhecimento. Não poderia listar todos os gestos, mas saiba que os guardo com profundo respeito e reconhecimento.

Aos meus professores do mestrado — Filomena, Marilandes, Idorlene, Solange, Roseli e nosso eterno professor Alexandre — quero deixar registrado o quanto cada um de vocês foi essencial, não apenas para a construção desta dissertação, mas para a formação da pessoa e profissional que me tornei. Cada aula, cada discussão e cada conselho moldaram não só o meu trabalho, mas também meu entendimento crítico sobre o papel da educação e a necessidade de resistirmos ao modelo que valoriza apenas o lucro e não o conhecimento..

Agradeço imensamente às minhas colegas de trabalho — Cristiane, Francini, Yanka, Juliana, Carine, Regiane e Katia — por escutarem pacientemente meus desabafos, compartilharem minhas expectativas e celebrarem cada pequena vitória comigo. Vocês foram um apoio silencioso e constante ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas de mestrado, que comigo enfrentaram os desafios e celebraram cada conquista, minha gratidão por toda a solidariedade e companheirismo. Em especial, à querida Íris, que esteve ao meu lado dividindo as alegrias e os desafios de ser mestranda e a quem, de forma inadvertida, inspirei a encarar o mestrado com leveza e otimismo.

À minha incentivadora Karina, que nunca deixou de acreditar em mim e sempre dizia: "Vai, tenta, sei que você vai conseguir", deixo meu mais sincero agradecimento. Você estava certa, eu consegui! Obrigada por todo o apoio, por salvar meus prazos com as formatações e por estar presente quando mais precisei. À minha colega Isis, que também ajudou com a formatação desta dissertação e facilitou meu processo, meu reconhecimento e gratidão.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos participantes interlocutores desta pesquisa, que, com generosidade e abertura, compartilharam suas experiências, perspectivas e histórias. Vocês foram fundamentais para a construção deste trabalho, fornecendo insights valiosos e enriquecendo a compreensão sobre o processo de inclusão e acolhimento de crianças migrantes nas escolas. Sem a disposição e a sinceridade de cada um de vocês, este estudo não teria alcançado a profundidade e a relevância que possui.

Agradeço também às escolas e seus gestores, que, não apenas acolheram a proposta da pesquisa, mas também ofereceram suporte logístico e institucional que viabilizou o desenvolvimento do estudo. A confiança e o comprometimento de vocês em permitir que essa investigação ocorresse no ambiente escolar demonstram um verdadeiro compromisso com a busca por um ensino mais inclusivo e consciente das necessidades dos alunos migrantes. A colaboração de diretores, coordenadores e demais membros da equipe escolar foi essencial para garantir que a pesquisa fosse realizada com ética e respeito às particularidades de cada contexto.

Expresso minha profunda gratidão aos meus familiares, em especial aos meus amados pais, Cleusa e José, que sempre foram minhas maiores inspirações e exemplos de vida. Agradeço também a todos os que, de perto ou de longe, torcem pelo meu sucesso e felicidade, proporcionando-me apoio incondicional e motivação em cada etapa desta jornada.

Por fim, e mais importante, agradeço à minha família, a quem dedico meu mais profundo carinho e reconhecimento. Roberto, meu esposo, Isadora, minha filha, e Alan, meu filho, vocês são meu porto seguro e minha motivação constante. Sem o apoio inabalável de vocês, esta jornada teria sido infinitamente mais difícil. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por suportarem as noites em claro e os finais de semana dedicados ao estudo e à pesquisa, e por estarem sempre ao meu lado, oferecendo amor e suporte incondicionais.

Vocês são meus pilares e a razão de cada conquista, representando a força silenciosa que me impulsiona a cada passo.

A presença de vocês em minha vida não é apenas um suporte emocional, mas um lembrete constante do porquê de cada esforço, de cada linha escrita e de cada desafio superado. Roberto, seu companheirismo e compreensão nos momentos mais intensos me mostraram que o amor é também parceria e incentivo. Isadora e Alan, suas palavras de encorajamento, aqueceram meu coração e me lembraram que o exemplo que dou a vocês é mais importante do que qualquer título que possa alcançar.

Não posso deixar de mencionar meus aumigos de quatro patas que, com sua presença carinhosa, tornaram meus dias mais leves e acolhedores. Meus cachorros — Canelinha, Thor, Anastacia, Katy, Baby e Laila — e meus gatos — Penumbra, Alma e Kitty — representam um conforto diário que vai além das palavras.

A todos vocês, meu mais sincero e profundo obrigada!

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

A migração internacional é um fenômeno complexo e multifacetado que tem moldado a história de muitas nações ao longo do tempo. Considerando essa movimentação global, o foco desta pesquisa recai sobre o Brasil, onde a migração internacional possui raízes históricas profundas, remontando a séculos passados, com a chegada de diversos grupos que contribuíram para a formação multicultural da população brasileira, promovendo uma vasta miscigenação étnica. Nos últimos anos, o Brasil tem recebido milhares de migrantes internacionais, incluindo um número expressivo de crianças. Neste contexto, destaca-se o município de Balneário Camboriú (SC), que, segundo dados do INEP (2020), ocupa o terceiro lugar em Santa Catarina em termos de matrículas de crianças e alunos migrantes internacionais na rede pública, atrás apenas das cidades de Florianópolis e Joinville. No Vale do Itajaí, Balneário Camboriú lidera nesse quesito. A pesquisa, portanto, aborda a realidade da migração infantil internacional, entendida como um dos aspectos da infância contemporânea, que envolve dimensões variadas e levanta questões educacionais. Com isso, buscou-se investigar o processo de inclusão e acolhimento desses estudantes, norteando-se pelo seguinte questionamento: Como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais para crianças e estudantes migrantes internacionais na rede pública municipal de Balneário Camboriú viabilizando o processo de inclusão? Para responder a esse questionamento, a pesquisa estabeleceu os seguintes objetivos específicos: I) Identificar o processo de inclusão e acolhimento no contexto escolar, bem como a situação educacional de crianças migrantes, com base nas narrativas dos próprios discentes, de seus responsáveis e dos docentes envolvidos; II) Conhecer as regiões de origem das crianças migrantes; III) Compreender os motivos que impulsionam o deslocamento migratório; IV) Identificar possíveis desafios à inclusão, considerando as perspectivas de crianças, famílias e professores. A base teórico- metodológica é o materialismo dialético, que se apresenta como fundamento capaz de analisar o problema ora evidenciado. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, com viés analítico, descritivo e interpretativo, alinhando-se à perspectiva de Stake (2011). Para alcançar os objetivos, foram utilizados procedimentos técnicos como pesquisa documental e de campo, conforme orientado por Lüdke e André (2015). O levantamento bibliográfico seguiu a metodologia de Estado do Conhecimento, utilizando os repositórios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, conforme recomendam Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Para a geração de dados, foram aplicados questionários semiestruturados com professores, pais e alunos migrantes internacionais, além de rodas de conversa com as crianças migrantes. O estudo foi realizado em duas escolas e dois Núcleos de Educação Infantil (NEIs) do município, envolvendo a participação de 13 professores, 16 pais, 10 alunos e 4 crianças migrantes. Os resultados principais indicaram uma invisibilização das crianças e alunos migrantes no sistema educacional do município, sendo a barreira linguística o desafio mais significativo tanto no acolhimento inicial quanto na inclusão dos alunos. Observou-se que o sistema educacional adota uma abordagem restrita ao princípio da igualdade, sem alcançar a equidade necessária para uma inclusão

efetiva e justa desses alunos, homogeneizando o ensino sem considerar as especificidades pertinentes de cada indivíduo.

Palavras-chaves: Migração Infantil, Direito à Educação, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

International migration is a complex and multifaceted phenomenon that has shaped the history of many nations over time. Considering this global movement, the focus of this research is on Brazil, where international migration has deep historical roots, dating back to past centuries, with the arrival of several groups that contributed to the multicultural formation of the Brazilian population, promoting a vast ethnic miscegenation. In recent years, Brazil has received thousands of international migrants, including a significant number of children. In this context, the municipality of Balneário Camboriú (SC) stands out, which, according to data from INEP (2020), occupies third place in Santa Catarina in terms of enrollment of international migrant children and students in the public network, behind only the cities from Florianópolis and Joinville. In the Itajaí Valley, Balneário Camboriú leads in this regard. The research, therefore, addresses the reality of international child migration, understood as one of the aspects of contemporary childhood, which involves varied dimensions and raises educational questions. With this, we sought to investigate the process of inclusion and reception of these students, guided by the following question: How are the processes of inclusion, reception and distribution of educational opportunities for international migrant children and students carried out in the municipal public network of Balneário Camboriú? enabling the inclusion process? To answer this question, the research established the following specific objectives: I) Identify the process of inclusion and reception in the school context, as well as the educational situation of migrant children, based on the narratives of the students themselves, their guardians and teachers involved; II) Know the regions of origin of migrant children; III) Understand the reasons that drive migratory displacement; IV) Identify possible challenges to inclusion, considering the perspectives of children, families and teachers. The theoretical-methodological basis is dialectical materialism, which presents itself as a foundation capable of analyzing the problem now highlighted. Methodologically, the research is qualitative, with an analytical, descriptive and interpretative bias, in line with the perspective of Stake (2011). To achieve the objectives, technical procedures such as documentary and field research were used, as guided by Lüdke and André (2015). The bibliographic survey followed the State of Knowledge methodology, using the repositories of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Theses and Dissertations Database, as recommended by Morosini, Santos and Bittencourt (2021). To generate data, semi-structured questionnaires were administered to teachers, parents and international migrant students, in addition to conversation circles with migrant children. The study was carried out in two schools and two Early Childhood Education Centers (NEIs) in the municipality, involving the participation of 13 teachers, 16 parents, 10 students and 4 migrant children. The main results indicated an invisibility of migrant children and students in the municipality's educational system, with the language barrier being the most significant challenge both in the initial reception and in the inclusion

of students. It was observed that the educational system adopts an approach restricted to the principle of equality, without achieving the necessary equity for an effective and fair inclusion of these students, homogenizing teaching without considering the relevant specificities of each individual.

Keywords: Child Migration, Right to Education, Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados que integraram o Estado do Conhecimento.....	36
Quadro 2: Principais eventos e documentos históricos que consolidaram os direitos dos refugiados no Brasil e no contexto internacional.....	55
Quadro 3: Principais Organismos Nacionais e Internacionais de assistência a Migrantes Internacionais e Refugiados.....	67
Quadro 4: Principais Leis Federais Brasileiras que Garantem os Direitos dos Migrantes Internacionais.....	70
....	
Quadro 5: Pseudônimo dos professores divididos por instituições.....	116
Quadro 6: Respostas dos entrevistados sobre como é realizado o acolhimento das crianças migrantes internacionais.....	117
Quadro 7: Como ocorre essa interação entre professores e as famílias de crianças migrantes.....	119
Quadro 8: Estratégias adotadas para garantir uma transição mais fluida e acolhedora para esses alunos.....	122
.	
Quadro 9: Respostas dos entrevistados sobre a oferta de cursos de formação continuada.....	124
Quadro 10: Respostas dos entrevistados sobre como é feita a socialização da cultura do aluno migrante internacional.....	126
Quadro 11: A disponibilidade de material acessível aos alunos migrantes internacionais.....	129
Quadro 12: Pergunta sobre a acessibilidade linguística e comunicacional oferecida a alunos migrantes internacionais.....	130
Quadro 13: Resposta dos entrevistados sobre sua concepção de inclusão.....	131
Quadro 14: Resposta dos entrevistados sobre quais fatores tornam uma escola inclusiva.....	134
Quadro 15: Resposta dos entrevistados sobre atitudes xenofóbicas, preconceito e bullying.....	136
Quadro 16: Resposta dos entrevistados sobre o processo de acolhimento e inclusão de alunos migrantes internacionais.....	138

Quadro 17: Pseudônimo dos Pais divididos por instituições	145
.....	
Quadro 18: Resposta dos pais sobre os motivos que os levaram a migrar para o Brasil	146
.....	
Quadro 19: Resposta dos pais sobre a escolha em residir em Balneário Camboriú	148
.....	
Quadro 20: Resposta dos pais sobre acesso ao trabalho	149
.....	
Quadro 21: Pergunta sobre preconceito social	150
.....	
Quadro 22: Pergunta aos pais sobre o acesso à matrícula	152
.....	
Quadro 23: Pergunta aos pais sobre dificuldades de comunicação	153
.....	
Quadro 24: Pergunta aos pais sobre acompanhamento pedagógico institucional	154
.....	
Quadro 25: Pergunta aos pais sobre projetos educacionais sobre combate ao bullying e xenofobia	155
.....	
Quadro 26: Pergunta aos pais sobre preconceito no ambiente escolar	156
.....	
Quadro 27: Resposta dos pais sobre a perspectiva da qualidade da educação da rede municipal de Balneário Camboriú	157
.....	
Quadro 28: Pergunta aos pais sobre o sentimento de acolhimento	159
.....	
Quadro 29: Pseudônimo dos alunos divididos por instituições	162
.....	
Quadro 30: Resposta dos alunos sobre viver no Brasil	162
.....	
Quadro 31: Resposta dos alunos sobre linguagem e comunicação	165
.....	
Quadro 32: Resposta dos alunos sobre saudades	166
.....	
Quadro 33: Resposta dos alunos sobre experiência inicial nas escolas do Brasil	168
.....	
Quadro 34: Resposta dos alunos sobre socialização com seus pares no ambiente escolar	169
.....	
Quadro 35: Resposta dos alunos sobre atividades avaliativas	171
.....	
Quadro 36: Resposta dos alunos sobre autoimagem	173
.....	

Quadro 37: Resposta dos alunos sobre suas percepções da escola.....	174
Quadro 38: Resposta dos adolescentes sobre o distinção no atendimento educacional.....	177
Quadro 39: Resposta dos alunos sobre o ambiente escolar.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de Trabalhos por Nível de Pós-graduação e Repositório (2010-2022)	34
Gráfico 2: Publicações por Ano e Estado (CAPES e BDTD).....	34
Gráfico 3: Distribuição de Alunos Migrantes por Nacionalidade - EBM Beira Rio (2023).....	42
Gráfico 4: Distribuição de alunos Migrantes por nacionalidade - NEM Beira Rio (2023).....	42
Gráfico 5: Distribuição de Alunos Migrantes por Nacionalidade - EBM Cidades.....	44
Gráfico 6: Nacionalidade dos Alunos Migrantes Internacionais - NEI Girassol.....	45
Gráfico 7: Distribuição de Matrículas por Dependências Administrativas.....	76
Gráfico 8: Distribuição de Matrículas por Etapas de Ensino.....	77
Gráfico 9: Número de alunos matriculados - Balneário Camboriú.....	81
Gráfico 10: Distribuição de Idades dos Participantes da Pesquisa.....	111
Gráfico 11: Distribuição Étnico-Racial dos Participantes.....	112
Gráfico 12: Distribuição de Identidade de Gênero.....	112
Gráfico 13: Distribuição por Cidade Natal.....	113
Gráfico 14: Trajetória e Formação dos Professores.....	114
Gráfico 15: Composição racial dos participantes.....	141
Gráfico 16: Composição de Gênero dos Pais.....	142
Gráfico 17: Composição de nacionalidade dos participantes.....	143
Gráfico 18: Distribuição de Gênero dos Alunos Migrantes Internacionais.....	162

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

ACNUR - Alto Comissariado das Nações para Refugiados

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF - Constituição Federal

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EBM- Escola Básica Municipal

IDH - Índice Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEI- Núcleo de Educação Infantil

OBMIgra - Observatório das Migrações Internacionais

OIM - Organização Internacional para as Migrações

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC- Secretaria de Educação de Balneário Camboriú

SISMIGRA- Sistema de Registro Nacional Migratório

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 MIGRANTE, EMIGRANTE, IMIGRANTE OU REFUGIADO?.....	17
1.2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA PESSOAL DO OBJETO PESQUISADO.....	19
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
1.4 GERAÇÃO DOS DADOS.....	24
1.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	25
1.6 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA E FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	26
2. TERRITÓRIOS DO SABER: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEMA “INCLUSÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS”.....	31
3. O PERCURSO DA PESQUISA EM LOCUS.....	38
3.1 LOCALIZANDO O RECORTE GEOGRÁFICO E ESTRUTURAL, DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....	39
3.2 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	45
4. CORPOS EM TRÂNSITO: OS PÉS QUE FAZEM O MUNDO GIRAR.....	48
4.1 MIGRAÇÃO E O CAPITAL: INTERSECÇÃO NEOLIBERAL.....	50
4.2 AS LEIS INTERNACIONAIS QUE ANCORAM OS DIREITOS DOS MIGRANTES...53	
4.3 OS PÉS QUE HABITAM NOSSA TERRA: A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL EM SOLO BRASILEIRO.....	57
4.4 NOVO CAMINHO A SEGUIR: MIGRAÇÃO EM SANTA CATARINA.....	71
4.5 “A DUBAI BRASILEIRA” NA ROTA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL.....	79
4.6 O CAMINHO ATÉ À SALA DE AULA.....	84
4.6.1 Matrícula e Documentação.....	84
4.6.2 Acolhimento de crianças migrantes e políticas específicas.....	85
4.6.3 Atendimento em idiomas estrangeiros.....	86
4.6.4 Relação com Leis Federais e Estaduais.....	86
5. MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL: PARTE CONSTITUINTE DA INFÂNCIA.....	88
5.1 PEQUENOS AO MUNDO: PORQUE MIGRAR TAMBÉM É COISA DE CRIANÇA! 88	
5.2 A CARACTERÍSTICA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL NO BRASIL...90	
5.3 CORPOS INVISÍVEIS E VOZES SILENCIADAS.....	96
5.4 A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS NA FORMA DA LEI.....	99
5.5 ESCOLA, PORTA DE ENTRADA PARA A CIDADANIA DO PAÍS.....	103
6. VOZES QUE ECOAM: PERCEPÇÕES DOS PAIS, PROFESSORES, CRIANÇAS E ESTUDANTES, SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO.....	109
6.1 AS VOZES DOS PROFESSORES.....	109
6.2 AS VOZES DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	138
6.2.1 Primeira seção: Perfil.....	140
6.2.2 Segunda Seção: Processo Migratório dos pais ou responsáveis.....	144
6.2.3 Terceira seção: Acolhimento e inclusão.....	151
6.3 AS VOZES DOS ALUNOS.....	159
6.3.1 Primeira seção: Quem são os alunos migrantes internacionais?.....	160
6.3.2 Segunda Seção: Encontro de Culturas.....	161
6.3.3 Terceira Seção: Socialização com seus pares, no ambiente escolar.....	167

6.4 MUDANDO O TOM: AS VOZES DOS ALUNOS ADOLESCENTES.....	175
6.5 NA RODA COM AS CRIANÇAS.....	180
6.6 SEGUNDA RODA DE CONVERSA.....	183
6.7 A ÚLTIMA CIRANDA: TERCEIRO ENCONTRO.....	185
6.8 A PALAVRA NO SILÊNCIO DAS VOZES.....	186
6.9 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA RODA DE CONVERSA.....	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA.....	210
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA.....	215
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ON-LINE PARA A PESQUISA “A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ”.....	220
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTE (7 A 17 ANOS).....	224
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVA OU GRUPO FOCAL (RODA DE CONVERSA) PARA A PESQUISA “A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ”.....	226
APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS. (3 A 6 ANOS).....	232
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA.....	234

1. INTRODUÇÃO

O fluxo migratório tem colocado o mundo em movimento, as causas motivadoras para esse deslocamento globalizado, são as mais diversas, como; econômicas, busca de refúgio por razões de conflitos, perseguições e violações de direitos humanos. Segundo relatório anual “Tendências Globais sobre Deslocamento Forçado 2022”, apresentado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), constatou que “até o final de 2022, o número de pessoas deslocadas por guerra, perseguição, violência e violações de direitos humanos atingiu o recorde de 108,4 milhões, um aumento de 19,1 milhões em relação ao ano anterior”, o maior aumento já registrado. De acordo com o Relatório Anual do OBMIGRA (2022, p. 3)

Desde de 2015 dois fatores vêm chamando a atenção nos estudos das migrações internacionais no Brasil: o processo de feminização das migrações, e um incremento contínuo na chegada de crianças e adolescentes imigrantes, solicitantes da condição refugiados/as no país

Ainda de acordo com os dados levantados no relatório no ano de 2021, foi contabilizado, um total de 151.155 imigrantes, sendo 67.772 registros de mulheres, ou seja, quase a metade dos migrantes registrados no país. Identifica-se ainda um aumento substancial de crianças e adolescentes migrantes internacionais nos últimos três anos, conferindo um total de 30% dos migrantes registrados em solo brasileiro tinham menos de 18 anos de idade, sendo 29.795 crianças (19,7% do total), de 14.555 adolescentes (9,6% do total).

O relatório Anual do OBMIGRA 2022, com base nos dados divulgados pelo INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, apresenta uma pesquisa nomeada como “Série Histórica”, onde analisa o número de crianças e adolescentes matriculados no Ensino Básico brasileiro, com um recorte temporal correspondente de 2011 a 2020, mostrando um crescimento exponencial nos três segmentos; Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade, porém ela não é obrigatória.

Dessa forma, sua matrícula é facultativa, e depende de vagas ofertadas pelos municípios, uma vez que os mesmos são responsáveis por esse segmento da educação básica, pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos, sendo ela obrigatória, conforme Lei nº 12.796/13. De acordo com os dados levantados pelo relatório supracitado, entre 2011 e 2020, houve um total de 138. 588 matrículas de crianças migrantes internacionais. No ano de 2011 eram 9.114 crianças matriculadas e no final da década este número representa quase o dobro, sendo

17.974. A distribuição geográfica analisada em 2020, mostra que 32,9% das matrículas estão no estado de São Paulo, 22,6 % distribuídas nos três estados do sul do Brasil e 12% no estado de Roraima.

O ensino fundamental é dividido em dois grupos, anos iniciais e anos finais, com duração total de 9 anos, com matrícula obrigatória para crianças a partir de 06 anos de idade, nos anos iniciais e de 11 a 14 anos em média nos anos finais, conforme Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa etapa da educação básica, segundo o relatório, apresentou quase quatro vezes mais matrículas de crianças/ alunos migrantes internacionais, em comparação a educação infantil, chegando a marca de 414.342, entre os anos de 2011 a 2020, sendo 68.474 só em 2020, essas matrículas estão distribuídas geograficamente entre as unidades de federação, no início da década correspondente a 2011 os estados onde basicamente estudavam essas crianças/alunos migrantes internacionais eram os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, no entanto no final da década em 2020, outros estados aparecem com grande grau de importância, sendo eles Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás.

O ensino médio se caracteriza pela última etapa da educação básica brasileira, com duração de três anos. Seu principal objetivo é aprimorar os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental I e II. A análise feita na “ Série Histórica” contabilizou 92.887 matrículas de alunos(a) migrantes internacionais, com idade média de 15 a 17 anos, nos anos de 2011 a 2020. A distribuição espacial entre os estados aponta São Paulo como o primeiro em números de matrículas, repetindo dados anteriores, seguido por Amazonas, Roraima, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

Ao examinar os dados divulgados pelo Relatório Anual do OBMIGRA (2022), com relação ao número de crianças/ alunos migrantes internacionais matriculados nos três segmentos, observamos que o Estado de Santa Catarina aparece nos três segmentos, como um dos estados com mais matrículas de crianças/alunos migrantes internacionais, ganhando certa relevância na etapa referente ao ensino fundamental, passando a frente de outros estados mais populosos, como Rio Janeiro e Minas Gerais.

Em consonância a esse movimento migratório, no estado catarinense, está o município de Balneário Camboriú, que de acordo com os últimos dados divulgados pelo INEP (2020), o município é o terceiro, com maior número de crianças/alunos migrantes internacionais matriculados, ficando atrás apenas da capital Florianópolis e Joinville. Já entre os municípios do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú ocupa a primeira colocação, sendo um total de 1.104

crianças/alunos migrantes internacionais matriculados, dos quais 834 estão na rede pública municipal de ensino, 142, nas dependências administrativas estaduais e 128 na rede privada.

Diante desse movimento migratório, do qual se constitui parte da infância contemporânea, é de extrema urgência apontar os olhares para a forma com que tem ocorrido o acolhimento, inclusão e adaptação dessas crianças no contexto escolar. É preciso garantir que as crianças/alunos migrantes sejam incluídas no processo educativo e além de terem acesso à matrícula, sejam, de fato, inseridas no contexto escolar e respeitadas pelas suas singularidades. A Lei de Migração, nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), trata o Migrante Internacional como um cocidadão do mundo, com direitos universais garantidos, todos providos gratuitamente e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos. O Art. 3º revela, expressamente, o cuidado para que os Migrantes Internacionais não sejam vitimados pela xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação, garantindo a “igualdade no tratamento” e “igualdade de oportunidades aos migrantes e seus familiares” (Brasil, 2017).

No que diz respeito a educação, o Art. 4º da lei assegura ao Migrante Internacional no território brasileiro, além da “condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

A legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma maneira que as crianças e os adolescentes brasileiros, essa determinação é expressa em diversos documentos normativos brasileiros, como: pela Constituição Federal nos artigos 5º e 6º (Brasil, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos 53º ao 55º (Brasil, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 2º e 3º (Brasil, 1996) e pela Lei da Migração nos artigos 3º e 4º (Brasil, 2017). A Lei nº 9.474/1997 dos Refugiados assegura, ainda, que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino.

No entanto, entre a garantia ao acesso e a inclusão, em todos os sentidos da palavra, há um grande abismo. Segundo Aranha (2000, p. 2), o processo de inclusão é um tema bastante complexo, “trata-se da garantia de acesso de todos a todas as oportunidades sejam quais forem as peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.” ao pensarmos na inclusão educacional como um direito humano, entendemos que este processo vai além da matrícula do aluno. O Relatório anual do OBMIGRA (2022), acrescenta que o movimento migratório internacional educacional é;

Fato de relevância para pensar e propor políticas públicas inclusivas, que permitam aos estudantes o acesso à matrícula na escola, e, também, uma política educacional, do mesmo modo inclusiva e que valorize a diversidade cultural. Dessa forma, os estudantes podem ser acolhidos em todos os espaços escolares, passando pela administração/gestão escolar, funcionários em geral, sendo importante lembrar, principalmente, da alimentação, e do aprendizado com as/os professoras/ es em sala de aula (OBMIGRA, 2022, p. 28).

Assim sendo, é fundamental garantir que os estudantes migrantes tenham acesso a recursos educacionais adequados e suporte contínuo para sua adaptação ao novo ambiente escolar. Isso inclui não apenas a integração acadêmica, mas também o apoio psicossocial, o aprendizado do idioma local e o desenvolvimento de habilidades que facilitem a transição cultural. O acolhimento deve ser entendido de forma holística, com a criação de um ambiente escolar que reconheça as diversas experiências e trajetórias dos migrantes, promovendo a inclusão ativa e combatendo a exclusão social e o preconceito.

1.1 MIGRANTE, EMIGRANTE, IMIGRANTE OU REFUGIADO?

Para dar início ao diálogo que teceremos durante essa leitura, gostaria de contextualizar o leitor sobre alguns termos relacionados a I/migração ao qual nos referimos, por considerar de total relevância para que possa compreender os motivos que hora farei uso de “Imigração e ou Migração Internacional”, refugiados, apátridas, nacionais entre outros. Os conceitos apresentados se baseiam no Guia para Comunicadores desenvolvido pela Acnur-Migrações Fica (2019), referenciado nos principais tratados e leis brasileiras, sendo que Migrar corresponde à mobilidade espacial da população, é o ato de trocar de país, estado, região, ou domicílio. Já a palavra “Migrante” costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais.”

Diversos especialistas e instituições têm utilizado o termo “migrante internacional” em discursos e materiais de pesquisa, enfatizando sua abrangência e neutralidade. Entre essas entidades destacam-se os autores dos Cadernos apresentados anualmente pelo OBMIGRA, que abordam as dinâmicas migratórias no Brasil; a Cáritas Brasileira, reconhecida por seu trabalho de acolhida e assistência a migrantes e refugiados; o Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (CSEM), que desenvolve pesquisas sobre migração e refúgio; e a Missão Paz, organização localizada em São Paulo que oferece apoio direto a migrantes e refugiados.

O Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) também utiliza amplamente o termo, assim como a Defensoria Pública da União (DPU), que o adota em materiais oficiais e

campanhas educativas com foco na promoção de direitos humanos. Por sua vez, a Conectas Direitos Humanos emprega o termo para ampliar a compreensão e a proteção legal e social dessas populações, evitando simplificações ou abordagens discriminatórias. Essas iniciativas refletem um esforço conjunto para promover uma linguagem inclusiva, que reconheça a complexidade dos deslocamentos humanos e a importância de assegurar direitos a todas as pessoas em mobilidade.

A Migração pode ser definida como; "Migração espontânea ou voluntária: acontece de acordo com a vontade do indivíduo, Migração forçada: denomina-se migração de refúgio em alguns casos está atrelada a fatores externos à pessoa, como político, social, econômico, desastres naturais e climáticos.

Para o conceito de Migração externa ou internacional, observa-se que refere-se aos deslocamentos entre países, chamada também de imigração, Migração interna: aquela que acontece dentro das fronteiras de um mesmo país, Migração intrarregional: ocorre entre dois lugares distintos dentro de uma mesma região, Migração inter-regional: fluxo que se dá entre diferentes regiões dentro de um mesmo país, Migração de retorno: pode ser descrita como uma segunda Migração, acontece quando uma pessoa que havia se mudado para outra região, cidade ou país faz o processo inverso e retorna para sua localidade anterior. Segundo a Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017 que institui a Lei de Migração, considera-se:

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior; IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017, grifo nosso).

No que diz respeito ao imigrante ilegal, refere-se aos que entram ilegalmente no país estrangeiro sem qualquer tipo de documento legal (visto) fugindo dos postos de controle migratório geralmente por via terrestre ou marítima. Entretanto o Guia para Comunicadores apresentado pela ACNUR, ressalta que, embora possa não parecer a princípio, o uso do termo “ilegal” relacionado às migrações carrega uma conotação altamente negativa e depreciativa da situação de ser migrante.

A palavra passa a ideia de que migrar é considerado em si uma atividade ilícita, enquanto deveria ser considerada um direito humano, defende ainda que o termo “ilegal é

ainda juridicamente equivocado uma vez que ficar sem documentos é, realmente, uma infração administrativa e não um ato criminoso”, e deveria ser substituída por “em situação irregular”, “indocumentado” ou “sem documentos”. Estrangeiro; é considerado como aquele que é proveniente ou característico de outra nação, ou quem efetivamente não pertence ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade, ou que não se considera como tal, de acordo com o Estatuto do Estrangeiro previsto na Lei n. 6.815 de 1980, o estrangeiro é considerado como “forasteiro, estranho, desconhecido, outro e anormal”.

Os Refugiados, são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. Diante do exposto, a terminologia utilizada para referir-se aos migrantes durante a pesquisa será referenciada como Migrante Internacional, quando colocada em um contexto atual, residindo no fato de acompanhar as legislações atuais e os principais organismos internacional e instituições de referência, que tratam do tema em questão e utilizam a terminologia na divulgação de textos. No entanto, quando as citações se referirem a legislações passadas, recortes temporais, a terminologia usada para tal será “Imigrantes, Estrangeiros, não nacionais”, conforme definição usada para cada recorte temporal.

A seguir apresenta-se o capítulo 6, em que abordaremos o fenômeno migratório como um dos aspectos mais marcantes da história da humanidade, evidenciando o movimento constante de pessoas em busca de sobrevivência, oportunidades e direitos. Desde os deslocamentos ancestrais que moldaram civilizações até os fluxos migratórios contemporâneos, marcados por desafios como fronteiras geopolíticas, desigualdades e crises humanitárias, a migração revela-se como um traço inato da condição humana.

Este capítulo também reflete sobre o papel dos corpos migrantes como agentes transformadores das sociedades por onde passam, desafiando preconceitos, resignificando identidades e construindo novas perspectivas culturais. A partir de dados e reflexões críticas, busca-se evidenciar o fenômeno migratório como um elemento central do dinamismo global, destacando sua relevância no contínuo processo de interconexão das trajetórias.

1.2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA PESSOAL DO OBJETO PESQUISADO

Considera-se relevante compreender o percurso trilhado pela pesquisadora, justificando a importância pessoal do objeto de estudo. Isso se torna essencial, visto que a

pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético como método de análise, não apenas em relação ao objeto investigado, mas também quanto às dimensões epistemológicas, políticas e filosóficas que revelam as motivações da pesquisadora ao abordar o tema.

Sob a perspectiva do materialismo histórico, o mundo deve ser compreendido por meio do movimento inerente às coisas e dos conflitos dinâmicos da história, superando as aparências ou o que parece provável. Para Marx e Engels, a ideologia é toda construção ideal que, embora esteja impregnada de interesses materiais, não se reconhece como tal. Dessa forma;

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre do seu processo histórico de vida, do mesmo modo porque a inversão dos objetivos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (Marx; Engels, 1999, p. 37)

A partir da perspectiva de vida real, das relações que permearam e ainda se fazem presentes nas relações humanas, e das quais inclui a vida do pesquisador, é importante o olhar pessoal da relevância do objeto desta pesquisa que orientou a escolha do tema. Este é justificado por uma breve introdução à minha vida. Sou a caçula de seis filhos, três homens e três mulheres. Meus pais, José, um pedreiro, e Cleusa, uma dona de casa, casaram-se em Cascavel-PR, a mesma cidade onde nasci e passei toda a minha infância. Casei-me muito jovem, aos 15 anos, com outro adolescente de 17, com quem ainda estou casada.

Em 2007, aos 24 anos e com dois filhos, uma menina de 2 anos e um menino de 7 meses, minha família e eu deixamos Cascavel-PR em busca de uma melhor qualidade de vida e novas oportunidades econômicas, migrando para a cidade de Governador Celso Ramos-SC. Motivada pela busca de melhores condições de vida, porém só me reconheci como migrante ao iniciar esta pesquisa, evidenciando que muitas vezes não nos identificamos como tal. Embora a migração tenha sido interna, percebi as diferenças culturais entre os estados, assim como o estranhamento e a sensação de não pertencimento em relação ao novo lugar.

A melhoria na qualidade de vida começou com a oportunidade de cursar uma graduação. A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) oferecia cursos à distância a preços acessíveis, com garantia de qualidade. Segundo Pereira (2018, p. 119), “[...] o EAD sobressai como forma acessível ao ensino superior em regiões menos favorecidas, como norte e nordeste como garantia de equidade na formação”. Iniciei o curso de Pedagogia EAD em 2008 e me formei em 2012.

As formações complementares e continuadas que realizei surgiram a partir das demandas identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem, com foco no processo inclusivo. Para Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.” Completei três especializações lato sensu: a primeira em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, na modalidade presencial; a segunda em Psicopedagogia Institucional e Clínica, em formato híbrido devido à pandemia da Covid-19; e a terceira em Neuropsicopedagogia, que considero uma complementação das formações anteriores, uma vez que atua de forma multidisciplinar nos estudos e cuidados com a aprendizagem, visando solucionar dificuldades cognitivas. Essas escolhas de especialização foram motivadas pela necessidade crescente de conhecimentos específicos para atender alunos com deficiências, síndromes e transtornos. no entanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece que;

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (Brasil, 2001, p. 43-44).

Assim como muitos profissionais da educação, interpretava equivocadamente a educação inclusiva, ao restringi-la apenas às pessoas com deficiência, uma vez que a mesma se caracteriza em promover a participação plena e igualitária de todos, independentemente de suas características individuais, habilidades ou condições físicas e cognitivas, conforme a Declaração de Salamanca (1994), o princípio da Inclusão defende que a,

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (...) Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Brasil, 1994, p. 3).

O conceito de educação inclusiva, antes limitado ao senso comum, ganhou novos significados a partir do meu contato com a pesquisa científica durante a disciplina "Seminário de Diversidade e Políticas de Inclusão na Educação Básica", ministrada pela professora

Geovana Mendonça Lunardi Mendes no Programa de Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse contexto, conheci autores importantes que dialogam sobre a perspectiva inclusiva, baseados na diversidade.

Entretanto, foi na aula da professora Kelly Russo, que apresentou o "Dossiê Temático Especial Interculturalidade e Inclusão no Quebec", coautorado com Jorge Frozzini, que percebi a relevância das políticas educacionais para a inclusão de alunos migrantes internacionais. Essa discussão provocou uma reflexão sobre a realidade da rede de ensino em que trabalho como professora efetiva de educação infantil em Balneário Camboriú-SC.

A partir desse momento, as crianças migrantes internacionais passaram a ser percebidas não apenas em números, mas nas relações que se estabelecem dentro do contexto escolar. Essa nova perspectiva gerou questionamentos que nortearam minha pesquisa sobre: Como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais para crianças e estudantes migrantes internacionais na rede pública municipal de Balneário Camboriú viabilizando o processo de inclusão?

Dessa forma, justifico a escolha do tema anteposto apresentado, em que foi construído na causalidade, no intento de dar voz a um grupo de pessoas ainda inaudível, da denúncia ao anúncio, nas palavras de Paulo Freire:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (Freire, 1992, p. 126).

Para se evidenciar resposta à pergunta norteadora deste estudo, apresentamos o objetivo geral que se propõe em:

Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais aos Migrantes Internacionais na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú- SC, a partir da percepção de pais, alunos e professores.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- I) Identificar o processo de inclusão e acolhimento no contexto escolar, bem como a situação educacional de crianças migrantes, com base nas narrativas dos próprios discentes, de seus responsáveis e dos docentes envolvidos.
- II) Conhecer as regiões de origem das crianças migrantes.
- III) Compreender os motivos que impulsionam o deslocamento migratório.

IV) Identificar possíveis desafios à inclusão, considerando as perspectivas de crianças, famílias e professores.

1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada neste trabalho classifica -se como qualitativa com viés analítico, descritivo e interpretativo, que possibilita ampla liberdade teórico metodológica na efetivação da pesquisa. Sobre o caráter interpretativo do estudo, Stake (2011) afirma que, neste tipo de pesquisa, a investigação depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem. De acordo com o autor, “A pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa” (Stake, 2011, p. 47).

A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ao desenvolver esta pesquisa, buscamos aprofundar e analisar fenômenos que fazem parte de nossa realidade cotidiana, mas que podem ultrapassar um entendimento e olhar imediatos.

Nas palavras de Gatti (2012a, p. 10), fazemos pesquisa para construir ciência, tentando elaborar um “[...] conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica”.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa abarca temas que não podem ser equacionados ou quantificados, embora a referida pesquisa esteja baseada em números e estatísticas, eles fornecem apenas um parecer quantitativo determinante para a compreensão da importância em discorrer sobre o tema, que tem como objetivo investigar a relação humana que envolve o processo de inclusão e acolhimento de crianças e alunos migrantes no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados procedimentos de pesquisa documental e de campo. Segundo Lüdke e André (2015), a pesquisa documental envolve uma interação entre a pesquisa e o objeto de estudo, promovendo a construção de significados e conhecimentos. As autoras afirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2015, p. 22)

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido a partir do Estado do Conhecimento, utilizando repositórios como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dados de Teses e Dissertações (CAPES) para revelar as produções disponíveis sobre o tema em discussão. Conforme afirmam Morosini, Santos e Bittencourt (2021), o Estado do Conhecimento é uma metodologia que aborda um setor específico das publicações relacionadas a um determinado tema. Morosini (2006) define o Estado do Conhecimento como “um estudo quantitativo/qualitativo que descreve a trajetória e a distribuição da produção científica sobre um objeto específico, estabelecendo relações contextuais com diversas variáveis, como data de publicação, temas e periódicos” (2006, p. 113).

Além disso, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que estudos sobre o Estado do Conhecimento:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para a condução deste estudo, torna-se essencial envolver pais, professores e as próprias crianças migrantes internacionais como participantes centrais. Conforme argumenta Stake (2011, p. 57), “os pesquisadores triangulam suas evidências para obterem a compreensão e a convicção de como as coisas funcionam”. Esse processo demanda a geração e análise dos dados por meio da “seleção de sujeitos como importantes informantes, a observação de diferentes eventos e contextos, a identificação e a relação de categorias empíricas para a compreensão do objeto”. Nesse sentido, a pesquisa realizou a triangulação das informações a partir das evidências obtidas por meio de questionários semiestruturados e rodas de conversa, destacando a relevância das perspectivas de cada grupo (crianças, pais e professores) acerca do processo de inclusão dos alunos migrantes internacionais.

Para delimitar o número de participantes, optou-se por um recorte geográfico e estrutural, abrangendo quatro instituições de ensino da rede municipal de Balneário Camboriú: dois Núcleos de Educação Infantil (NEIs) e duas Escolas Básicas Municipais (EBMs). A seleção das escolas foi fundamentada no critério do maior número de matrículas de crianças e estudantes migrantes internacionais. Os dados utilizados para essa escolha foram levantados junto à Secretaria Municipal de Educação.

1.4 GERAÇÃO DOS DADOS

No que tange ao procedimento de geração de dados, foram empregadas as seguintes técnicas: questionários semi-estruturados direcionados aos professores regentes de crianças e estudantes migrantes internacionais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, bem como questionários semi-estruturados aplicados aos pais desses alunos. Além disso, foram realizadas aplicação de questionário semiestruturado com alunos migrantes internacionais e rodas de conversa com crianças migrantes internacionais.

O questionário semiestruturado, disponibilizado online para pais e professores, foi elaborado utilizando a ferramenta Google Forms. O envio foi realizado por meio dos endereços de e-mail fornecidos pela secretaria das escolas onde a pesquisa foi conduzida. Além disso, também foram utilizadas outras formas de entrega, permitindo que os questionários fossem impressos e levados para resposta em casa.

O questionário abordou aspectos como perfil socioeconômico, nível de escolaridade e a compreensão dos pais e professores acerca do processo de acolhimento e inclusão dos estudantes e crianças migrantes internacionais. O objetivo foi identificar quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa, suas origens e os caminhos percorridos até se tornarem parte deste estudo. Além disso, buscou-se compreender como o processo de inclusão se concretiza na prática, segundo suas percepções, desde os procedimentos legais que garantem o acesso às vagas até as práticas e vivências escolares que caracterizam a inclusão. De acordo com Gil (2011);

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2011, p. 121)

A escolha de usar a técnica de roda de conversa com as crianças reside na necessidade de se criar uma metodologia dinâmica e flexível, em que as crianças possam se expressar de maneira espontânea, horizontalizando a pesquisa para com elas.

Acredita-se que ao assumir a roda de conversa como técnica pertinente à pesquisa com crianças, estaremos assumindo o fazer investigativo como uma interação compartilhada, compreendendo o papel protagonista que a criança representará nesta pesquisa. Nesse sentido, Maturana (1999) versa que, “compartilhar experiências práticas em roda de conversa pode vir a ser um espaço/tempo de produção de solidariedade e de reconhecimento do outro como legítimo”.

Para Ribeiro, Souza, Sampaio (2018, p. 176), “A conversa pressupõe a partilha da palavra, a imersão em um contexto de palavras, descentralizar o olhar do indivíduo e de sua ação para a relação, o encontro, o processo por ele vivido com outros”. Nesse movimento se fazem presentes, emoções, sentimentos e subjetividades.

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

A fundamentação teórica para a adoção do método de análise de conteúdo baseia-se nos estudos de Bardin (2016), que define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2016, p. 47). Corroborando com essa perspectiva, Antônio Joaquim Severino (2007) afirma que tal método consiste na “metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos.” Esse método será utilizado para “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 121).

Realizamos a análise de conteúdo seguindo a abordagem de Bardin (2016), organizada em três etapas fundamentais: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As categorias de análise foram definidas com base nos temas e objetivos da pesquisa, assegurando sua coerência com os dados coletados. Essas categorias foram detalhadas e aplicadas na análise das respostas dos interlocutores, cujos resultados e interpretações encontram-se apresentados no Capítulo 8. Essa estrutura metodológica permitiu uma análise sistemática e fundamentada, facilitando a compreensão e a interpretação das informações obtidas.

Utilizamos ainda, a pesquisa documental e a partir dos documentos analisados, estão as legislações federais, estaduais e municipais que regulamentam a inclusão de crianças/alunos na rede pública de ensino, nas três esferas administrativas, assim como, tratados nacionais e internacionais, projetos relativos a migração internacional, para (Lüdke; André, 1986, p. 38) “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. Desse modo, os documentos foram lidos observando suas

ambiguidades e mesmo contradições, além de omissões que fornecem oportunidades para as reflexões.

Para fins de compreensão como os instrumentos desta pesquisa foram aplicados, melhor detalhamento será apresentado no capítulo 3.

1.6 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA E FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, método que permite compreender a educação em seu contexto histórico e social, indo além da simples descrição dos fenômenos. Como Costa (2010, p. 197) aponta, “o importante a salientar é a necessidade de um método científico que permita ler a realidade para além de sua aparência”. o qual não se aplica apenas ao objeto pesquisado, mas também à relação epistemológica, política e filosófica, revelando as intenções da pesquisadora ao propor o estudo do tema. Sob a ótica do materialismo histórico, a realidade deve ser compreendida a partir do movimento inerente às coisas e dos conflitos dinâmicos da história.

Esse método foi utilizado para analisar o processo migratório, compreendendo-o como resultado do sistema capitalista que controla o movimento da força de trabalho. Marx (1978) reforça que a migração reflete as desigualdades e as relações de poder entre nações, onde o capital determina o uso da força de trabalho.

Quanto mais desenvolvida a produção capitalista em um país, maior é a procura de versatilidade na força de trabalho, tanto mais indiferente é o operário com relação ao conteúdo particular de seu trabalho, e tanto mais fluido o movimento do capital, que passa de uma esfera produtiva a outra. A economia clássica pressupõe, como axiomas, a versatilidade na força de trabalho e a fluidez no capital, e tem razão na medida em que é essa a tendência do modo capitalista de produção, a qual se impõe inexoravelmente, em que pesem todos os obstáculos que, em grande parte, o próprio modo de produção cria. (Marx, 1978, p. 44-45)

Buscou-se, então, um estudo aprofundado sobre o método dialético marxista, com base na obra *O Método Dialético na Pesquisa em Educação* de Célio Cunha, José Vieira de Souza e Maria Abadia da Silva (2014). Esse estudo explora a aplicação do método dialético na análise da migração internacional e sua relação com o capital. Fundamentado na filosofia de Karl Marx, que reformulou a dialética hegeliana para uma abordagem materialista da história e da sociedade, o enfoque recai sobre as relações de produção e as estruturas econômicas como determinantes da consciência social e das lutas de classe (Marx, 1845).

Os autores propõem uma análise educacional que vai além da superficialidade dos fenômenos, examinando contradições internas e relações de poder, e destacam como a dialética materialista difere da hegeliana ao enfatizar as condições materiais e econômicas. Cunha, Sousa e Silva (2014, p.3) apontam que a perspectiva materialista histórico-dialética aproxima a pesquisa da cientificidade ao estabelecer uma dinâmica entre sujeito e objeto, reconhecendo a luta dos contrários como fonte de conhecimento. Para Frigotto

Vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2000, p. 77)

Cunha, Sousa e Silva (2014) destacam a profundidade do método dialético, enfatizando sua capacidade de revelar percepções detalhadas sobre a realidade social. Ao reconhecer a dinâmica entre sujeito e objeto e a luta dos contrários como fontes de conhecimento, essa perspectiva enriquece a análise crítica dos fenômenos sociais. Além de fornecer uma base teórica sólida, o método orienta a prática investigativa de forma crítica e reflexiva. Frigotto (2001) reforça que a escolha metodológica está ligada à concepção de mundo, sugerindo que a dialética é tanto uma ferramenta metodológica quanto uma forma de interpretar o mundo.

A relação entre educação e contexto histórico-social se conecta às ideias de Marx e Engels. Em *A Ideologia Alemã* (1846), eles afirmam que as ideias dominantes refletem a classe dominante, o que se aplica à educação, que perpetua as condições materiais da sociedade. Para Marx e Gramsci, a ideologia promove uma falsa consciência, criando um senso de pertencimento em um sistema excludente, como o capitalismo. Gramsci (1978) denominou esse processo de hegemonia, explicando que criar uma concepção de mundo significa torná-la coerente e elevar seu pensamento ao mais avançado nível.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer também, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica.[...] A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. (Gramsci, 1981, p. 80)

Assim sendo, essa ideologia dominante, disfarça as contradições existentes e as modifica, de forma que seus interesses pessoais se tornem coletivos, sendo esse “um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (Chauí, 2006, p. 79).

Diante da concepção do método dialético, apresentado pelos autores antes citados, coadunando numa perspectiva crítica, apresentamos outros autores que contribuem para compreender as contradições das relações sociais por óticas distintas, como Louis Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), que destaca a educação como um dos principais mecanismos para a reprodução das relações de produção, ao transmitir a ideologia dominante e preparar as crianças para aceitar a estrutura social vigente. Além da escola, outros aparelhos ideológicos, como a família, a política, o sistema jurídico, a mídia e a igreja, também contribuem para a perpetuação da lógica capitalista e a formação das identidades culturais e sociais dos indivíduos (Althusser, 1980).

Althusser afirma que "na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação destes indivíduos com as relações reais em que vivem" (1980, p. 82). Ou seja, a ideologia apresenta uma visão distorcida da realidade, mascarando as verdadeiras relações de produção. Essa deformação não é acidental, mas uma característica essencial da ideologia capitalista, que cria uma falsa consciência e justifica as relações de dominação. Compreender essa distorção é fundamental para a luta de classes e a emancipação dos oprimidos, exigindo a superação dessa falsa consciência.

A *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970) oferece uma aplicação prática desses princípios ao campo da educação, onde professores e alunos aprendem juntos em um processo de conscientização crítica. Freire afirma que a educação deve ser um ato de liberdade que permita aos oprimidos compreender e transformar sua realidade social, sendo sempre política e alinhada à luta pela justiça social. "Ninguém se liberta para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a têm" (Freire, 1987, p. 18).

Frantz Fanon, em sua obra *Os Condenados da Terra* (1961), enfatiza a importância da consciência crítica como ferramenta indispensável para a libertação dos oprimidos, destacando que a luta pela emancipação é um processo contínuo, intrínseco à existência humana (Fanon, 1968, p. 73). Essa perspectiva converge com a de Paulo Freire, que também reconhece na consciência crítica o potencial para promover mudanças sociais significativas. Ambos os autores defendem que a transformação da realidade exige o despertar do senso de agência das pessoas, possibilitando que identifiquem as estruturas opressoras e se mobilizem

para superá-las. A partir desse entendimento, pode-se argumentar que a luta pela emancipação não se limita à superação de desafios materiais, mas envolve, sobretudo, a reconstrução de significados e a conquista da autonomia coletiva.

Nesse sentido, Fanon e Freire dialogam com a ideia de que a conscientização é um processo ativo, que vai além do simples reconhecimento da opressão: ela implica a ação transformadora. Essa intersecção de ideias reforça que a emancipação não ocorre de forma espontânea ou isolada; é resultado de uma construção coletiva que une reflexão crítica e prática política, desafiando as condições históricas de opressão e apontando para uma sociedade mais equitativa e humanizada.

Bell Hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013), ecoa Freire ao defender uma educação que promova a liberdade, onde a sala de aula é um espaço de descentralização da autoridade e valorização da voz dos alunos. Para ela, "a educação como prática da liberdade" envolve transgredir fronteiras e buscar a justiça social (Hooks, 2013, p. 273).

A aplicação do método dialético na educação é fundamentada no materialismo histórico e na teoria crítica, mas, ao integrarmos as ideias de Nancy Fraser, ampliamos essa análise. Em *Redistribuição e Reconhecimento* (2001), Fraser afirma que a análise das injustiças econômicas deve ser complementada pela análise das injustiças culturais, uma vez que o reconhecimento cultural desloca a redistribuição material como principal foco para enfrentar as injustiças no cenário político contemporâneo. Para Fraser, "a dominação cultural suplanta a exploração como injustiça fundamental" (Fraser, 2001, p. 245).

Ela sugere que, além das forças econômicas, pesquisadores devem considerar as dinâmicas de identidade e poder, pois "a justiça deve ser abordada de maneira bidimensional, englobando tanto a redistribuição quanto o reconhecimento" (Fraser, 2001, p. 11). Ao incorporar essas ideias, o diálogo entre Fraser, Marx e Engels oferece uma visão holística da justiça social, combinando a análise das desigualdades econômicas com as dinâmicas de identidade e reconhecimento.

Essa integração entre as concepções dos autores acima nominados enriquece a compreensão das injustiças sociais modernas, mostrando como fatores econômicos e culturais estão interligados. As concepções de Fraser promovem uma abordagem inclusiva à justiça social, reconhecendo as diferentes lutas e experiências dos grupos sociais. O método dialético, ao combinar essas perspectivas, oferece uma análise mais abrangente das injustiças e da potencial transformação por meio da educação, destacando a importância da consciência crítica e da prática coletiva na promoção de uma sociedade mais justa.

A análise do processo migratório internacional, com base no método dialético marxista, revela como as contradições econômicas no capitalismo geram condições que impulsionam a migração. As desigualdades globais entre países centrais e periféricos motivam indivíduos a buscar melhores oportunidades de trabalho e vida nos países mais desenvolvidos, enquanto esses países se beneficiam da mão-de-obra barata e não qualificada. No entanto, os migrantes são frequentemente marginalizados socialmente, enfrentando barreiras econômicas, culturais e políticas.

Os setores econômicos que dependem fortemente de migrantes, como a construção civil e a agricultura, frequentemente oferecem empregos mal remunerados e com condições de trabalho difíceis, o que cria uma contradição: a economia precisa desses trabalhadores, mas marginaliza-os. Além disso, ideologias racistas e xenófobas ajudam a justificar a exploração desses trabalhadores, dividindo a classe trabalhadora e desviando a atenção das causas estruturais dos problemas sociais.

A análise dialética também destaca a relação entre migração e condições históricas, como as desigualdades geradas pelo colonialismo. As migrações pós-coloniais refletem as conexões estabelecidas durante o período colonial e as desigualdades persistentes, com muitas pessoas buscando melhores oportunidades nas antigas potências coloniais. Assim, a migração é moldada tanto por fatores econômicos quanto históricos.

A abordagem dialética permite entender a migração como um produto das relações materiais de produção e como uma força transformadora que pode desafiar ou sustentar as contradições do sistema capitalista, influenciando as condições sociais e políticas.

2. TERRITÓRIOS DO SABER: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DO TEMA “INCLUSÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS”

A inclusão de crianças migrantes internacionais no ambiente escolar é um tema de crescente relevância, considerando o aumento dos fluxos migratórios globais e os desafios que eles impõem aos sistemas educacionais. Compreender como essa questão tem sido abordada na produção acadêmica é essencial para identificar lacunas, avanços e possibilidades de melhoria nas práticas e políticas educacionais. Nesse contexto, buscamos mapear e analisar as principais pesquisas desenvolvidas sobre o tema, destacando suas abordagens, metodologias e contribuições.

Assim sendo, para a óptica desta fração da pesquisa, a compreensão do Estado do Conhecimento é essencial para a análise aprofundada da produção científica sobre a Inclusão e acolhimento de Crianças Migrantes Internacionais em Escolas Públicas. De acordo com Morosini, Santos e Bittencourt (2021), “o Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim, o levantamento bibliográfico, ancorado nesse conceito, emerge como uma estratégia valiosa que proporciona uma visão abrangente e crítica sobre as contribuições acadêmicas pertinentes. Essa abordagem não apenas destaca as restrições e lacunas no campo de estudo, mas também revela experiências inovadoras que podem oferecer alternativas viáveis para a resolução de problemas práticos.

Ao explorar as intersecções entre os diferentes trabalhos, a pesquisa busca não apenas mapear o estado atual do conhecimento, mas também fomentar um diálogo construtivo entre as diversas abordagens que compõem este vasto panorama. Assim sendo, o levantamento bibliográfico, ancorado no conceito de Estado do Conhecimento, é uma estratégia que, conforme os autores citados, permite uma visão Nesse sentido pode garantir ao pesquisador o ineditismo em um trabalho, pois poderá encontrar perspectivas e pontos de vista que ainda não foram abordados. Como salienta Morosini (2015)

[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, em suas regras constitutivas (Morosini, 2015, p. 2)

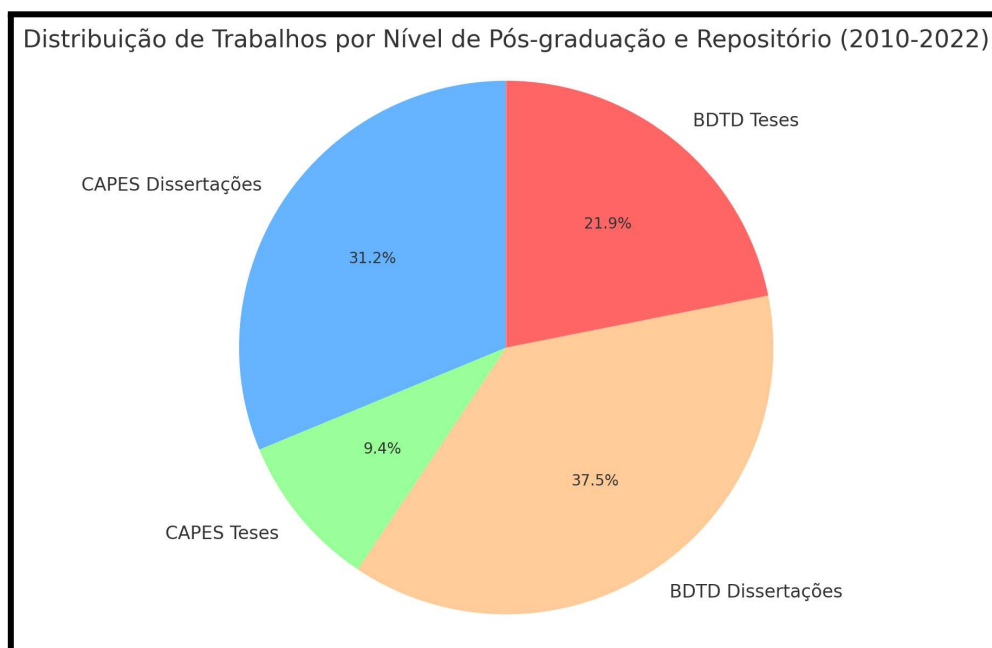
Durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, constatou-se a inopia de repositórios que abordassem diretamente o tema em questão, levantando a hipótese de que haveria dificuldades em encontrar autores que tratassem do assunto de forma direta. Essa hipótese foi confirmada já nas etapas iniciais da revisão do Estado do Conhecimento, evidenciando a carência de estudos disponíveis sobre o tema.

A escolha dos repositórios Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES justifica-se pelo fato de a CAPES ser o sistema oficial online do governo brasileiro para o depósito de teses e dissertações, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A BDTD, por sua vez, atua como um mecanismo de busca que integra todas as bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades brasileiras que utilizam o sistema do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para localizar os trabalhos acadêmicos nos repositórios mencionados, foram utilizados os descritores "Educação AND Inclusão AND Crianças Imigrantes". A pesquisa foi refinada com um recorte temporal de 2010 a 2022, buscando produções mais recentes. A escolha desse período se deve ao aumento significativo da migração de haitianos e venezuelanos a partir de 2010, conforme o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2018).

Após a definição dos descritores e do recorte temporal, iniciamos a busca na literatura, que resultou em um número relativamente pequeno de trabalhos, totalizando 34. Desses, 19 foram localizados na Base de Dados Teses e Dissertações (BDTD), distribuídos em 12 dissertações e 7 teses. Na plataforma da CAPES, encontramos 13 trabalhos, sendo 10 dissertações e 3 teses. Esse levantamento inicial sugere uma produção acadêmica ainda incipiente sobre o tema, o que pode indicar tanto a necessidade de mais pesquisas quanto a relevância do assunto em questão. O itinerário da pesquisa será apresentado nos gráficos a seguir, que detalham os achados em cada uma das bases de dados separadamente, incluindo informações sobre os estados de origem e os anos de publicação. Essa análise visual permitirá uma compreensão mais clara da evolução e da dispersão da produção científica no campo estudado.

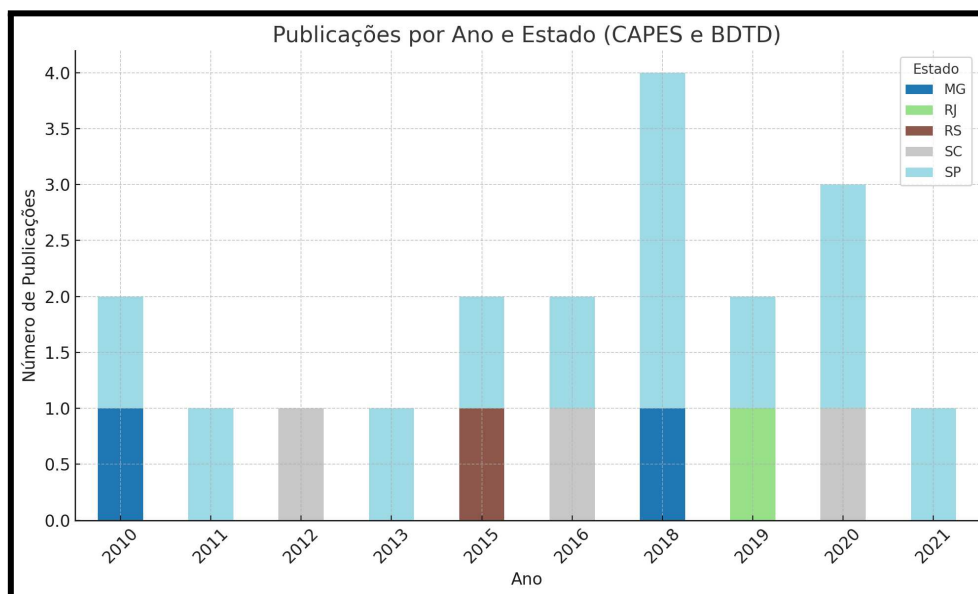
Gráfico 1: Distribuição de Trabalhos por Nível de Pós-graduação e Repositório (2010-2022)



Fonte: BDTD e CAPES, elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

O gráfico abaixo apresenta os achados de acordo com ano de publicação e estados.

Gráfico 2: Publicações por Ano e Estado (CAPES e BDTD)



Fonte: INEP (2020), elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Conforme demonstrado nos gráficos, podemos perceber que entre os anos de 2018 a 2022 houve uma maior concentração de trabalhos publicados, junto ao repositório da CAPES, sendo o estado de São Paulo com maior número de publicações, que somam 8 dos 13 trabalhos, entre teses e dissertações. Igualmente acontece na base de dados BDTD, onde percebe-se a repetição de alguns dados, com uma concentração maior de trabalhos entre os anos de 2018 a 2022, e novamente o destaque ao estado de São Paulo em números de publicações, sendo responsável por 10 dos 18 trabalhos encontrados.

O direcionamento das pesquisas concentradas no estado de São Paulo pode estar associado ao expressivo contingente de migrantes internacionais que residem na região. De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2020, p. 14), "o Estado de São Paulo historicamente é o que mais recebe migrantes internacionais, tendo 41,2% dos registros para permanência realizados no país". Esses dados ressaltam a importância de estudos científicos voltados para a migração internacional, sobretudo considerando a relevância social e política do tema para o estado. Além disso, São Paulo se destaca por concentrar um número significativo de instituições de ensino superior, o que também contribui para o aumento da produção acadêmica nesse campo. A presença dessas instituições facilita a investigação e a promoção de debates sobre o tema, reforçando o papel de São Paulo como um polo central de pesquisa sobre migração no Brasil.

Na etapa inicial das análises, de natureza predominantemente quantitativa, foram compiladas e organizadas as categorias tipo de trabalho (dissertações e teses), ano de publicação, região do país, palavras-chave e a paridade com a proposta de pesquisa que orienta este estudo. O objetivo dessa organização foi estabelecer um quantitativo preliminar para análise das publicações encontradas. A sistematização desses dados permite uma visão mais ampla do cenário acadêmico relacionado ao tema e facilita a identificação de padrões e tendências, proporcionando uma base sólida para etapas posteriores de análise qualitativa.

A segunda fase da análise de conteúdo, denominada fase de exploração do material, envolve a seleção das unidades de codificação e a aplicação de procedimentos de decodificação. De acordo com Bardin (2011), essa etapa inclui a escolha de unidades de registro, o recorte do material, a definição de regras de contagem, e a seleção de categorias que permitem agrupar elementos com características comuns. A classificação pode ser feita com base em aspectos semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos, buscando organizar os dados por temas, significados das palavras ou perturbações da linguagem.

A categorização, por sua vez, facilita a correlação entre classes de acontecimentos, sistematizando as informações para melhor compreensão. Já a terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, na qual o pesquisador realiza a interpretação dos dados, indo além do conteúdo explícito para identificar o sentido subjacente. Essa análise visa tornar os achados significativos e gerar inferências que contribuam para o entendimento mais profundo dos fenômenos estudados (Bardin, 2011, p. 47).

Para a análise dos trabalhos selecionados, estabelecemos alguns critérios: (I) deveriam estar inseridos no contexto da educação básica; (II) a inclusão deveria estar diretamente relacionada à migração internacional infantil; (III) os participantes deveriam incluir professores, crianças, alunos e/ou suas famílias. Na análise preliminar, observou-se que, apesar de muitos trabalhos apresentarem títulos relacionados ao tema em questão, o foco predominante estava voltado para a inclusão em uma perspectiva de Educação Especial ou para questões linguísticas e étnico-raciais. Esses enfoques, portanto, afastam-se dos objetivos centrais desta pesquisa, distanciando-se da temática principal aqui abordada.

Além disso, foi identificada a duplicidade de alguns trabalhos nas duas bases de dados mencionadas, como no caso de um dos trabalhos selecionados para a revisão bibliográfica, o que reforça a necessidade de um cuidado maior na seleção de fontes para garantir a originalidade e relevância dos materiais analisados

Dessa maneira, realizamos a leitura de títulos e resumos, examinando os objetivos, a problemática, a metodologia e a fundamentação teórica de cada pesquisa. Na etapa final, efetuamos a leitura completa dos trabalhos e selecionamos quatro pesquisas para integrar este estudo, caracterizado como Estado do Conhecimento, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Trabalhos selecionados que integraram o Estado do Conhecimento

Título da pesquisa	Autor	Local /ano e Instituição	Biblioteca	Estado e Região
A Presença das Crianças Migrantes Haitianas nas Escolas de SINOP/MT: O que Elas Visibilizam da Escola?	Ivone Jesus Alexandre	São Carlos - 2019 UFSCar- Universidade Federal de São Carlos Instituição Pública	CAPES	São Paulo Sudeste

(Tese).				
O processo de Inclusão dos Estudantes Venezuelanos em uma Escola da Rede Estadual de Ensino: Uma Perspectiva Intercultural de Educação (Dissertação).	Aline Ellen Nunes de Carvalho	Boa Vista - 2022 Universidade Federal de Roraima - UFRR Instituição: Pública	BDTD	Roraima Norte
Crianças Haitianas na Educação Infantil em Sorocaba- SP (2011-2019) (Dissertação).	Renata de Moura Santos Lorzing	Sorocaba - 2021 UFSCar-Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba Instituição: Pública	BDTD CAPES	São Paulo Sudeste
Diferença cultural, Política e Representações sobre Inclusão Escolar de Imigrantes Bolivianos no Município de São Paulo (Tese).	Ana Paula Ignacio Masella	São Paulo- 2019 PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Instituição: Privada	BDTD	São Paulo Sudeste

Fonte: BDTD e CAPES- Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

A análise dos dados revela uma igualdade no número de teses e dissertações, sendo dois trabalhos para cada tipo de titulação. A região Sudeste se destaca, concentrando três dos quatro trabalhos selecionados, todos no estado de São Paulo. O único trabalho fora dessa região está no Norte, representado pelo estado de Roraima. Quanto ao tipo de instituição, três trabalhos são de universidades públicas, todas federais, e apenas um de uma instituição privada. Segundo Chauí (2003, p. 5), o papel das universidades públicas reflete diretamente as estruturas e demandas da sociedade, o que reforça a necessidade de maior investimento governamental nessas instituições, dado seu impacto social e científico.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma

instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (Chauí, 2003,p. 5)

Ao analisarmos o ano de publicação dos trabalhos, observamos que eles acompanham o fluxo migratório, refletindo um movimento paralelo. Com o aumento desse fluxo, torna-se essencial expandir os estudos sobre o tema, a fim de compreender melhor os desafios e dinâmicas relacionados às migrações.

As pesquisas analisadas, como as de Ivone Jesus Alexandre e Aline Ellen Nunes de Carvalho, demonstram a necessidade urgente de políticas educacionais que abordam as particularidades das crianças migrantes, tanto no que se refere ao acolhimento quanto à inclusão.

A pesquisa de Alexandre, que investiga a inserção de crianças haitianas em Sinop, revela a racialização das experiências escolares, evidenciando como a escola pode reforçar hierarquias sociais ao invés de promover a inclusão. Por sua vez, a dissertação de Carvalho destaca a importância da educação intercultural como estratégia para enfrentar barreiras linguísticas e culturais na inclusão de estudantes venezuelanos, propondo práticas que valorizem a diversidade.

A pesquisa de Renata de Moura Santos Lorzing, focada no acolhimento de crianças haitianas em Sorocaba, complementa esses achados ao ressaltar que, apesar dos esforços dos educadores, a falta de políticas públicas e de formação específica para lidar com a diversidade cultural limita a eficácia das práticas pedagógicas. A necessidade de uma formação docente que responda às exigências de um ambiente escolar multicultural é um ponto crítico nas discussões sobre inclusão.

Finalmente, a tese de Ana Paula Ignacio Masella sobre a inclusão escolar de imigrantes bolivianos em São Paulo reforça a urgência de uma educação plural que respeite e preserve as culturas de origem dos alunos. Essa pesquisa, juntamente com as outras mencionadas, aponta para a construção de um modelo educacional que não apenas permita a entrada de migrantes internacionais nas escolas, mas que também promova um ambiente equitativo e acolhedor, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

As contribuições dessas pesquisas são particularmente relevantes para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Elas oferecem uma base teórica e empírica que pode informar suas abordagens metodológicas e analíticas, ao mesmo tempo em que

destacam a importância de considerar as interseccionalidades entre migração, cultura e educação. O estado do conhecimento aponta para a necessidade premente de mais estudos e ações que garantam que as crianças migrantes não apenas ingressem no sistema educacional, mas que também encontrem nele um espaço que respeite suas identidades e promova sua inclusão plena.

3. O PERCURSO DA PESQUISA EM LOCUS

O processo que precedeu a pesquisa de campo teve início com a aprovação do Comitê de Ética do Instituto Federal Catarinense - Camboriú (IFC-Camboriú). O comitê avaliou e aprovou, na primeira submissão, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos pais, professores e responsáveis, bem como os questionários semiestruturados utilizados na pesquisa com esses mesmos grupos. Além disso, foram analisados e aprovados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para crianças pequenas (3 a 6 anos) e para crianças e adolescentes (7 a 17 anos), o roteiro de entrevista semiestruturada para crianças e adolescentes e o roteiro de entrevista semiestruturada para rodas de conversa com crianças pequenas.

A discussão sobre a ética na pesquisa educacional no Brasil ganhou novos contornos a partir das Resoluções n. 196/1996 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)¹, as quais estabeleceram o sistema CEP/Conep para a aprovação de pesquisas em áreas biomédicas e em ciências humanas e sociais (CHS). Embora a Resolução n. 510/2016 tenha reconhecido as especificidades das CHS, o problema da padronização dos procedimentos éticos, especialmente no contexto educacional, permanece um desafio. Conforme observa Mainardes (2017), a burocracia envolvida nos processos de revisão ética, com formulários uniformes para diferentes áreas, afasta os pesquisadores de educação da plena participação nesses processos.

Destacamos a necessidade de salientar que a ética na pesquisa abrange questões relacionadas ao Comitê de Ética e às prerrogativas legais, constituindo dilemas que permeiam todo o processo investigativo. Segundo Brooks, Te Riele e Maguire (2017), no livro “Ética e Pesquisa em Educação”, consideram que, a ética deve ser entendida como uma postura reflexiva que prioriza o cuidado com o outro, levando em consideração aspectos como a participação voluntária, a autonomia, os direitos e as expectativas dos participantes da pesquisa.

Nesse contexto, é fundamental que a "reflexibilidade ética contínua" seja um exercício constante ao longo do estudo, a fim de abordar os "dilemas éticos frequentes que emergem no decorrer do projeto, os quais geralmente não podem ser antecipadamente

¹ Legislação — Conselho Nacional de Saúde (www.gov.br). DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 24/05/2016 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 44 Órgão: Ministério da Saúde/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016 Em Vigor: Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

previstos" (Brooks; Te Riele; Maguire, 2017, p. 15). Com base nisso, este estudo se orientou pelos princípios gerais éticos de pesquisa em educação, conforme Mainardes e Cury, (2017) as pesquisas com seres humanos devem permear princípios básicos tais como,

1. Todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; 2. Respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; 3. Emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; 4. Defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; 5. Responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 27)

Em suma, a ética na pesquisa educacional deve transcender os limites das normas burocráticas e favorecer uma postura crítica e reflexiva dos pesquisadores, promovendo decisões que garantam a proteção dos participantes e a integridade da pesquisa. Como bem coloca Mainardes (2017, p. 161), “os pesquisadores da área de educação têm mantido uma certa distância das questões da revisão ética, pelo menos dos procedimentos do sistema CEP/Conep”, o que reforça a necessidade de adaptações que atendam às especificidades da pesquisa educacional, já que os procedimentos éticos, como exigidos em outras áreas, podem não atender de maneira adequada às especificidades das pesquisas realizadas em contextos educativos.

Após a aprovação do comitê, buscamos a anuência da Secretaria de Educação (SEDUC) de Balneário Camboriú. O primeiro contato foi realizado presencialmente no dia 4 de março de 2023, com os contatos subsequentes feitos via e-mail, resultando na anuência formal em 27 de agosto de 2023.

Com a aprovação da SEDUC, solicitamos alguns documentos necessários para a pesquisa documental, incluindo a proposta curricular de Balneário Camboriú, leis, normativas, decretos, projetos ou portarias que regulamentam legalmente a matrícula, acolhimento e inclusão de crianças e alunos migrantes internacionais. A solicitação foi feita por e-mail e a resposta foi fornecida da mesma forma.

3.1 LOCALIZANDO O RECORTE GEOGRÁFICO E ESTRUTURAL, DENTRO DO CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Para definir o espaço geográfico e estrutural da pesquisa, utilizamos como critério as escolas e núcleos com maior número de matrículas de crianças e estudantes migrantes internacionais. Os dados para essa seleção foram obtidos junto à Secretaria Municipal de

Educação, que forneceu, por meio de e-mail e protocolo de solicitação, um relatório com a quantidade de crianças e alunos migrantes internacionais distribuídos por escolas e núcleos de educação infantil.

Com base no relatório, foram selecionadas quatro instituições: duas instituições de Educação Infantil (NEI) e duas Escolas Básicas Municipais (EBM). Para preservar a confidencialidade das instituições participantes da pesquisa e assegurar a integridade e a ética na condução e publicação dos estudos, como ressaltado por Carvalho (2018), adotamos nomes fictícios para a identificação dessas instituições, evitando a exposição direta de pessoas, grupos ou organizações que não desejam se identificar.

Identificamos as instituições de ensino da seguinte forma: EBM Beira Rio e NEI Beira Mar. Consideramos pertinente justificar a escolha dos nomes dessas instituições, contextualizando a cultura local. As mencionadas instituições estão localizadas na zona sul da cidade, uma área tradicionalmente associada à pesca, situada às margens do rio Camboriú.

Essa região abriga o mais antigo bairro da cidade, onde se originou a conhecida Balneário Camboriú. Além disso, a zona sul é lar do maior edifício do Brasil, o Yachthouse Residence Club, com seus impressionantes 81 andares e aproximadamente 294 metros de altura. Esse prédio é tão imponente que sua sombra alcança a Vila Fortaleza, também conhecida localmente como Brejo. Trata-se de uma ocupação situada a poucos quilômetros dos arranha-céus e que abriga cerca de 300 famílias vivendo sem acesso adequado a água, eletricidade e saneamento básico. Esta situação evidencia um contraste marcante com a paisagem mais abastada e a desigualdade social frequentemente invisibilizada pelas sombras dos edifícios altos (Jornal Página 3, 2023)

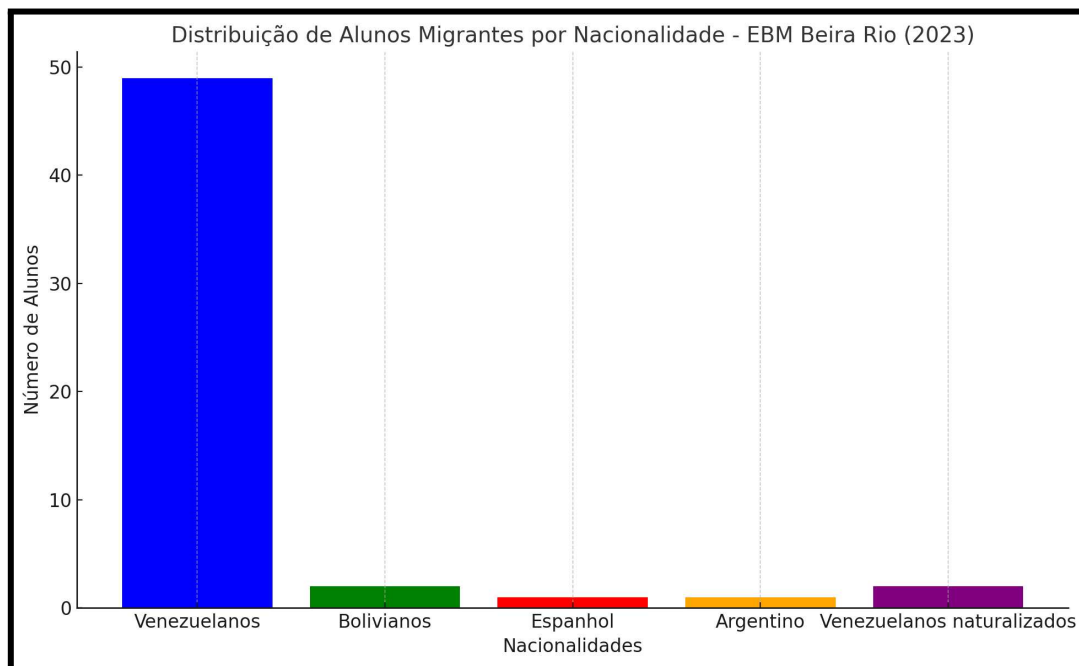
A EBM Beira Rio e o NEI Beira Mar atendem uma parte significativa das crianças e adolescentes da Vila Fortaleza, assim como outras instituições de ensino nas proximidades, seguindo os critérios de zoneamento estabelecidos pela Secretaria de Educação e regulamentados pelo Decreto nº 1.069, de 21 de fevereiro de 2017. O Art. 3º do Decreto determina que a transferência de recursos financeiros para o transporte dos alunos da rede pública deve observar os seguintes critérios:

I – O deslocamento de casa para a escola, no percurso de ida e volta, deve ser igual ou superior a 6 (seis) quilômetros; II – Deve ser respeitado o zoneamento de matrícula, assegurando que o aluno frequente a escola mais próxima de sua residência, independentemente da rede de ensino à qual esteja vinculado (Santa Catarina, 2017)

Assim como em outras áreas periféricas da cidade, a presença de migrantes internacionais e nacionais é notável na ocupação, conforme revelado pelos dados da pesquisa.

A EBM Beira Rio atende a 1.019 alunos, dos quais 642 estão nos anos iniciais, 337 nos anos finais e 32 na educação especial, conforme o Censo Escolar (2023). Entre esses alunos, 55 são migrantes internacionais, distribuídos em 41 nos anos iniciais e 14 nos anos finais do ensino fundamental. A maioria desses alunos é de nacionalidade venezuelana, totalizando 49, com as demais nacionalidades apresentando baixa representação: 2 bolivianos, 1 espanhol, 1 argentino e 2 venezuelanos naturalizados brasileiros, conforme gráfico abaixo:

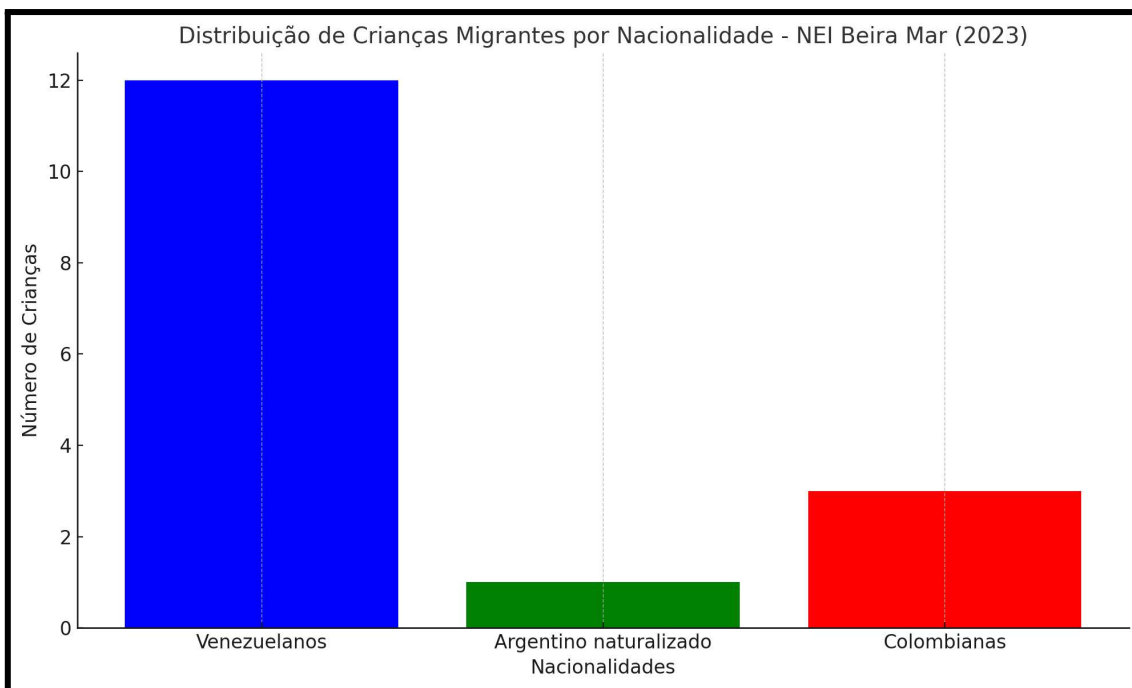
Gráfico 3: Distribuição de Alunos Migrantes por Nacionalidade - EBM Beira Rio (2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados junto a EBM Beira Rio.

Por sua vez, o NEI Beira Mar atende 372 crianças, das quais 229 estão na creche, 120 na pré-escola e 23 na educação especial. Entre essas crianças, 16 são migrantes, sendo 9 na creche e 7 na pré-escola. A maioria dos migrantes é de nacionalidade venezuelana, totalizando 12, além de 1 argentino naturalizado brasileiro e 3 colombianas. Os dados apresentados foram atualizados de acordo com o Censo Escolar de 2023.

Gráfico 4: Distribuição de Alunos Migrantes por Nacionalidade - NEI Beira Rio (2023)

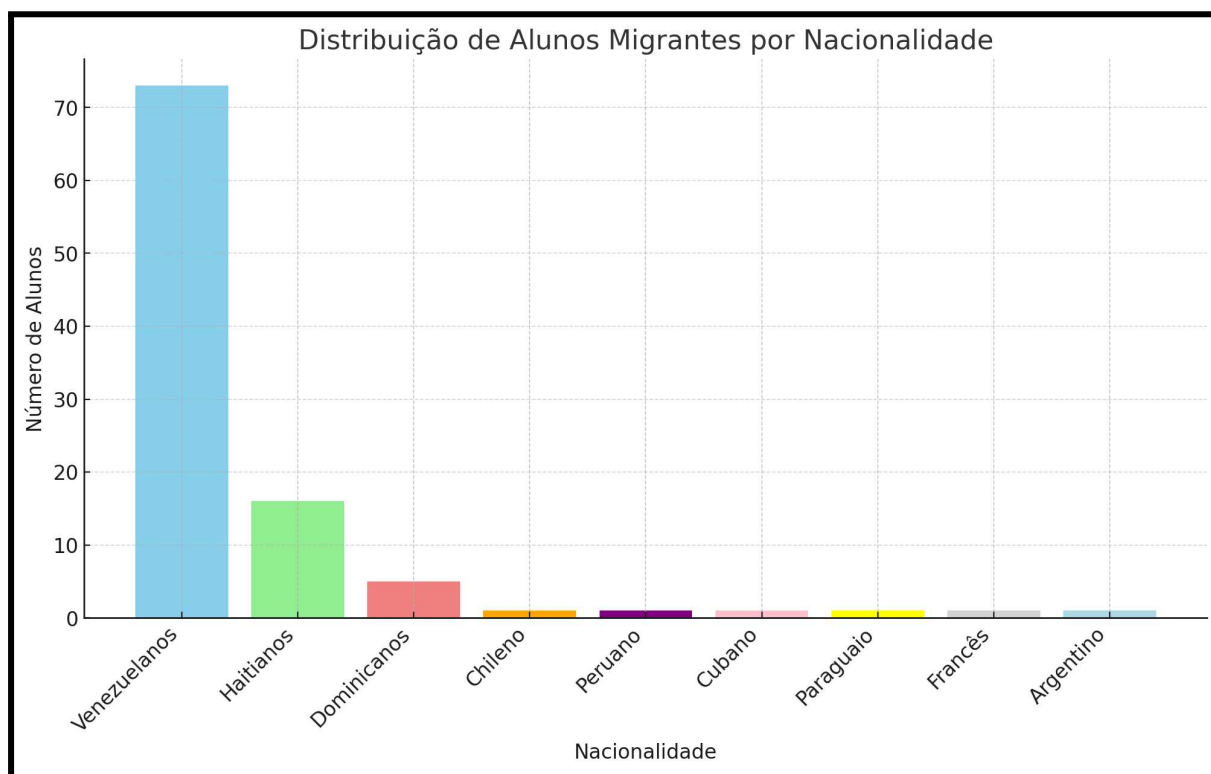


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados junto a NEI Beira Mar.

As outras unidades de ensino foram identificadas como EBM Cidades e NEI Girassol. Ambas estão localizadas às margens da BR 101, na parte oeste da cidade. Esta região é considerada a terceira maior em termos de número de habitantes de acordo com a Prefeitura de Balneário Camboriú (2024), situa-se na periferia da cidade, distante das praias e dos arranha-céus. A área abriga um significativo número de migrantes internacionais e nacionais, evidenciado pela diversidade cultural observável nas ruas e avenidas locais, refletida nas línguas faladas, nas vestimentas e nos estabelecimentos comerciais.

A EBM Cidades atende a 1.095 alunos, distribuídos da seguinte forma: 595 nos anos iniciais, 450 nos anos finais e 50 na educação especial, conforme o Censo Escolar (2023). De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, a instituição conta com 87 alunos migrantes internacionais, sendo 39 nos anos finais e 48 nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, informações levantadas diretamente com a secretaria da escola indicam um total de 101 alunos migrantes matriculados, distribuídos em 59 nos anos iniciais e 42 nos anos finais do ensino fundamental. A maioria desses alunos é de nacionalidade venezuelana, totalizando 73. Outras nacionalidades representadas incluem 16 haitianos, 5 dominicanos, 1 chileno, 1 peruano, 1 cubano, 1 paraguaio, 1 francês e 1 argentino.

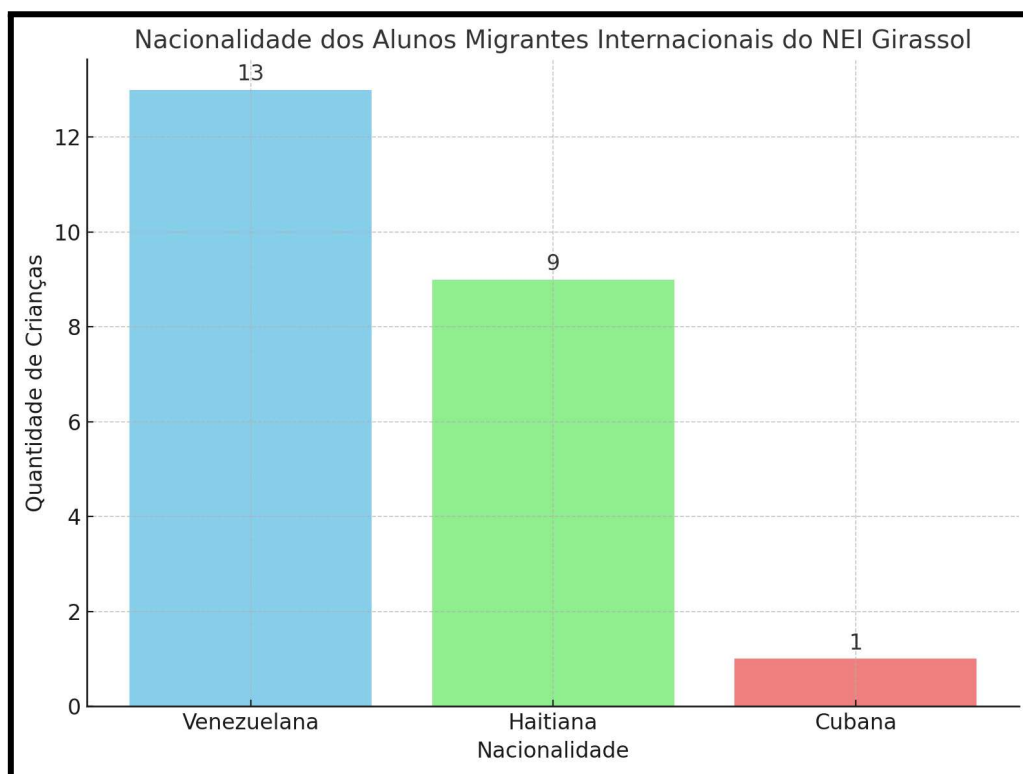
Gráfico 5: Distribuição de Alunos Migrantes por Nacionalidade - EBM Cidades



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados junto a EBM Cidades.

Observou-se uma discrepância significativa entre os dados apresentados no relatório e as informações fornecidas pela Secretaria do NEI Girassol. O relatório da Secretaria de Educação, indicava um total de 13 matrículas, distribuídas entre 10 crianças na pré-escola (de 4 a 5 anos) e 3 crianças/bebês na creche (de 0 a 3 anos). No entanto, a Secretaria do NEI informou que a instituição possui 23 crianças matriculadas, todas na faixa etária de 0 a 3 anos, uma vez que a instituição agora opera exclusivamente como creche e não oferece mais atendimento para a pré-escola. Essa divergência é representativa de uma tendência mais ampla, já que informações coletadas em outras unidades de ensino frequentemente revelaram discrepâncias similares. Em relação à nacionalidade das crianças atendidas pelo NEI Girassol, a grande maioria é de origem venezuelana, totalizando 13, seguida por 9 crianças haitianas e 1 criança cubana, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 6: Nacionalidade dos Alunos Migrantes Internacionais - NEI Girassol



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados junto a NEI Girassol.

Após a aprovação do Comitê de Ética do Instituto Federal Catarinense (IFC) e a anuência da Secretaria de Educação, iniciamos o processo de aceitação junto às Escolas Básicas Municipais (EBMs) e Núcleos de Educação Infantil (NEIs). Realizamos nosso primeiro contato presencial com a Escola das Cidades e o Núcleo Girassol no mesmo dia, nove de maio de 2023. Fomos recebidas pela secretária das instituições, que nos encaminhou aos diretores escolares. Já a EBM Beira Rio e o NEI Beira Mar, tiveram o contato iniciado no dia onze de maio de 2023.

Durante o encontro, apresentamos os objetivos da pesquisa, suas etapas, os participantes envolvidos e a relevância do estudo para a comunidade escolar, com ênfase no público-alvo da pesquisa. Além da carta de anuência, fornecemos todos os documentos aprovados pelo Comitê de Ética, incluindo questionários e roteiros de entrevistas. A aceitação por parte dos diretores escolares foi imediata. Os contatos subsequentes foram realizados por e-mail e mensagens via WhatsApp. Foram realizadas três conversas por mensagem no WhatsApp com os diretores para definir a melhor abordagem para iniciar as entrevistas. A Secretaria de Educação sugeriu que os próprios diretores disponibilizassem aos professores e às famílias de crianças e estudantes migrantes internacionais o link de acesso aos

questionários e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para aqueles que optaram por responder online, bem como versões impressas.

A seleção dos pais, crianças e estudantes migrantes internacionais foi realizada pela escola. Alguns alunos responderam aos questionários com a presença de seus pais ou responsáveis, enquanto outros preferiram ser entrevistados diretamente pela pesquisadora. Todos os questionários foram traduzidos para os idiomas falados pelos migrantes, com traduções em crioulo, espanhol e francês.

Para a geração de dados com as crianças, utilizamos a roda de conversa. Escolhemos metodologias que priorizam o respeito à criança em sua totalidade, considerando suas especificidades, seus movimentos e, principalmente, seu direito inalienável de ser criança. Concordamos com Soares (2006), que defende que a pesquisa deve:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação, e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção de cidadania da infância (Soares, 2006, p. 32)

Utilizar a roda de conversa facilita a inclusão da perspectiva das crianças na pesquisa, permitindo uma compreensão mais completa e fiel de como elas percebem e interpretam seu mundo.

Não estabelecemos uma quantidade mínima ou máxima de participantes para a pesquisa, pois, conforme Minayo (2017), nas pesquisas qualitativas:

[...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições desta seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação (Minayo, 2017, p. 05)

Assim, respeitamos a voluntariedade individual de cada participante. Conforme os critérios de seleção foram indicados apenas professores de crianças e estudantes migrantes internacionais, pais ou responsáveis pelos mesmos, e as próprias crianças e estudantes migrantes internacionais.

3.2 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Nessa etapa realizaremos a triangulação dos dados, com o objetivo de olhar o acolhimento e a inclusão de diferentes ângulos. De acordo com Minayo (2005) a triangulação de métodos não é um método em si, mas, uma estratégia de pesquisa que combina métodos, teorias, dados e investigadores, “servindo e adequando-os a determinadas realidades, com fundamento interdisciplinar” (Minayo et. al., 2005, p. 71). Neste sentido, “triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários informantes e empregando uma variedade de técnicas de geração de dados que acompanha a pesquisa” (Minayo, 2005, p. 53).

Salienta-se que a triangulação de dados foi empregada com o objetivo de responder ao problema de pesquisa proposto, que se apresenta da seguinte forma: Como ocorre o processo de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais para crianças migrantes internacionais nas escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú (SC), segundo as percepções de pais, alunos e professores? Essa abordagem metodológica permitiu a análise da questão a partir de diferentes perspectivas, combinando-se múltiplos tipos de dados, o que contribuiu para uma compreensão mais ampla e fundamentada do fenômeno em estudo.

Nos alicerçamos na ideia de que o processo de inclusão e acolhimento não pode ser conduzido por uma única pessoa, mas sim por um grupo de pessoas ou sistema, optamos por avaliá-lo sob diferentes perspectivas.

Isso significa que, em vez de adotar uma única visão ou abordagem para responder a uma questão de pesquisa, combinamos diferentes fontes de dados ou abordagens teóricas. Ao fazer isso, a pesquisa pode gerar um conhecimento mais abrangente e profundo do que seria possível ao adotar apenas uma única perspectiva.

A maneira como interpretamos esse processo, no caso a inclusão, depende do ponto de vista de quem observa ou participa dele. Assim, tornou-se essencial compreender o processo a partir das visões de professores, pais, alunos, crianças e também da legislação que o normatiza. Com esses dados, foi possível levantar um panorama mais completo para analisar o processo como um todo, sob a perspectiva de todos os envolvidos.

Após a geração dos dados, realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados a professores, pais e alunos, rodas de conversa com crianças pequenas e análise documental, o material obtido foi organizado para posterior tratamento das informações. Como afirmam Lüdke e André (2013, p. 45), “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa [...]” ou seja, a análise qualitativa envolve um exame minucioso de todo o conteúdo coletado, como entrevistas, relatos, observações e

documentos. O objetivo é compreender profundamente as informações, identificando padrões, significados e relações, com o intuito de interpretar o fenômeno investigado. A análise qualitativa busca interpretar as nuances, experiências e percepções dos participantes, permitindo uma visão mais detalhada e contextualizada do objeto de estudo.

Para a realização de uma análise criteriosa e compatível com a abordagem proposta nesta pesquisa, adotamos diferentes métodos de geração de dados empíricos, conforme mencionado anteriormente. No que se refere à análise dos questionários semiestruturados aplicados aos professores, pais e alunos e a roda de conversa, utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC), conforme proposto por Bardin (2011). De acordo com Bardin (2011, p. 15), a Análise de Conteúdo é definida como "um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

A triangulação dos dados nesta pesquisa foi realizada a partir das perguntas elaboradas para os questionários aplicados aos três grupos de interlocutores — professores, pais e alunos — e das rodas de conversa realizadas com as crianças. Desde o início, as perguntas foram planejadas considerando a triangulação, de modo que pudessem validar ou contrastar as respostas entre os grupos e refletir as percepções de cada um sobre as categorias empregadas, sempre alinhadas aos objetivos da pesquisa.

As perguntas utilizadas na triangulação foram selecionadas com base em sua proximidade com os objetivos propostos, sendo estruturadas para criar um diálogo indireto entre os participantes. Dessa forma, ao responderem os questionários ou participarem das rodas de conversa, cada grupo de interlocutores contribuiu com sua visão, como se estivessem tecendo uma conversa coletiva, ainda que fisicamente separados. Essa estratégia buscou explorar como cada ator percebe o processo de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, garantindo uma análise abrangente e fundamentada.

Esse processo foi essencial para identificar convergências e divergências entre os grupos, enriquecendo a compreensão do fenômeno a partir de diferentes perspectivas e reforçando a validade e a consistência dos dados coletados.

4. CORPOS EM TRÂNSITO: OS PÉS QUE FAZEM O MUNDO GIRAR

O imperativo contido no título acima se faz em decorrência ao processo migratório global, por entender que o trânsito humano no globo terrestre se fez muito antes do que conhecemos hoje, como globalização. O deslocamento humano de um lugar para outro estão impressos na natureza humana, e remontam a história de diversas civilizações pelo mundo.

As causas motivadoras para esse deslocamento globalizado são as mais diversas, abrangendo desde questões econômicas, como a busca por melhores oportunidades de emprego e condições de vida, até a necessidade de refúgio em razão de conflitos armados, perseguições políticas, religiosas ou étnicas e graves violações de direitos humanos. Esses fatores, muitas vezes interligados, revelam um cenário complexo em que a migração se torna uma estratégia de sobrevivência e resistência frente às desigualdades globais, crises humanitárias e instabilidades sociopolíticas.

O Relatório Mundial sobre Migração 2022, aponta que até o ano passado havia 281 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 3,6 % da população mundial, o estudo revela ainda que esse número poderia ter sido superior ao apresentado, porém o mesmo tivera sido impactado pela Covid-19, onde foram registradas 108 mil restrições com o fechamento de fronteiras, impedindo o movimento migratório entre os países.

A Organização Internacional para Migrações (OIM), em seu Relatório Mundial sobre Migração (*World Migration, 2022, p.28*) aponta que em 2050, estima-se que o número de migrantes internacionais chegará a 405 milhões.

Ainda de acordo com o relatório da OIM (2022), atualmente a distribuição geográfica de imigrantes está em sua maioria localizadas em países desenvolvidos, contabilizando um total de 60%, sendo na Europa (72 Milhões), na Ásia (61 milhões), sobretudo no Japão, Coreia do Sul e Taiwan, na América do Norte (50 milhões).

Contudo, quando falamos de refugiados com status distintos de outras categorias de migrantes, temos um panorama um pouco controverso do apresentado, pois a grande maioria dos refugiados encontra abrigo nos PEDs (países em desenvolvimento). De acordo com o Alto comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em seu caderno Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo (2018, p.17), são alguns dos países mais pobres do mundo, que acolhem significativas massas de refugiados, a exemplo do Paquistão, que abriga cerca de 1,9 milhões de refugiados. Considerando o tamanho de sua economia, com impacto econômico de 710 refugiados para cada dólar do PIB per capita, seguido pela República Democrática do Congo (475 refugiados para cada dólar do PIB per capita) e

Quênia (247 refugiados para cada dólar do PIB per capita. Em contrapartida a Alemanha, é o país industrializado com maior número de refugiados (594 mil), já seu impacto econômico é de dezessete refugiados para cada dólar do PIB per capita alemão.

Conforme consta no relatório anual ACNUR (2022), Tendências Globais sobre Deslocamento Forçado, os 46 países menos desenvolvidos respondem por menos de 1,3% do produto interno bruto global, mas abrigaram mais de 20% de todas as pessoas refugiadas. O financiamento para as inúmeras situações de deslocamento e para apoiar os países de acolhida ficou aquém do necessário no ano passado, permanecendo lento em 2023 à medida que as necessidades aumentam. Para o Alto Comissário para Refugiados, Antonio Guterres, “configura-se cenário em que países industrializados transferem aos países mais pobres o ônus da proteção aos refugiados”. O aumento do deslocamento forçado em 2022, apresenta a Guerra da Ucrânia como principal fator, tendo um aumento de 27.300 no final de 2021 para 5,7 milhões no final de 2022, representando o fluxo mais rápido de pessoas refugiadas em qualquer lugar desde a Segunda Guerra Mundial.

A trajetória ascendente do deslocamento forçado global não mostrou sinais de desaceleração em 2023 com a eclosão do conflito no Sudão, que desencadeou novos fluxos de saída, elevando o total global para uma estimativa de 110 milhões até maio ACNUR (2022). No final de 2022, estima-se que 4,4 milhões de pessoas em todo o mundo eram apátridas ou de nacionalidade indeterminada, 2% a mais do que no final de 2021. No entanto, não se pode compreender a migração internacional apenas com dados, ou como direito constitucional de ir e vir ou quiçá livre arbítrio, pois os diferentes contextos da história humana refletem grandes transformações, que atribuem características singulares a este fenômeno, moldadas a época, lugares e motivações.

Segundo Bourdieu, no prefácio de “Imigração” (1991, p.11), pode-se dizer que o imigrante é o grande tema da sociabilidade contemporânea, operando, no limite, como metáfora do deslocamento do sujeito universal.

Considerando as reflexões ora postas, a migração internacional se constitui como reflexo das relações socioeconômicas em uma escala global, sendo profundamente marcada pelas dinâmicas de uma globalização neoliberal. Enquanto promove a circulação de informações e oportunidades para alguns, reforça barreiras e limitações para populações em situação de vulnerabilidade, principalmente migrantes de países periféricos. Assim, emerge um paradoxo: a promessa de um mundo mais integrado convive com a exclusão de indivíduos que buscam, nos deslocamentos, a possibilidade de uma vida mais digna. Essas contradições ressaltam as desigualdades estruturais que sustentam o sistema global,

reforçando a necessidade de uma análise crítica sobre o impacto das políticas neoliberais na gestão dos fluxos migratórios.

4.1 MIGRAÇÃO E O CAPITAL: INTERSECÇÃO NEOLIBERAL

Nessa seção discorremos sobre a relação da migração com o capitalismo e suas implicações, acerca do desenvolvimento desigual e das relações de poder que as nações desenvolvidas estabelecem sobre os países em desenvolvimento, criando um sistema internacional de exploração de mão de obra, e controle do capital. Diante do exposto e dos dados supracitados², é fato que o deslocamento humano no espaço é tão antigo e contemporâneo como a própria história do ser humano. Desse modo, não podemos considerar a migração como acidental ou episódica, nem tão pouco romantizar o tema como oportunidade de ser feliz, uma vez que grande parte desse trânsito humano são estimulados, muitas vezes forçados seja de forma direta ou indireta, em resposta a fatores como crescimento demográfico, conflitos armados, eventos climáticos, ambientais e sócio econômico, pois a migração também corresponde a uma mercadoria internacional chamada “força de trabalho”, nas palavras de Marx uma “superpopulação relativa” é condição necessária da Lei Geral da Acumulação Capitalista.

Pode-se dizer que a estrutura capitalista limita nosso poder de escolha em graus diferentes e nossas ações também são baseadas em estruturas históricas que herdamos, e não motivado pelo sentimento de *wanderlust*³, quando o Estado deixa de garantir direitos fundamentais ao povo, resta-lhe apenas lutar para sobreviver, assim a migração se consagra como ferramenta de luta. Não obstante, se vêem entre “a Cruz e a Caldeirinha”, ora saindo de uma condição empobrecida, de perseguição política, étnica ou religiosa, de guerras e catástrofes ambientais, com destino a novas formas de exploração, desigualdade e vulnerabilidade alojando-se em sociedades provisórias. Sayad (1998) compreende a

² Embora o número total de deslocados tenha continuado a crescer, o relatório Tendências Globais também mostrou que as pessoas forçadas a se deslocar não estão condenadas ao exílio, mas podem voltar para casa de forma voluntária e segura. Em 2022, mais de 339.000 refugiados retornaram a 38 países e, embora tenha sido menos do que no ano anterior, houve retornos voluntários significativos para Sudão do Sul, Síria, Camarões e Costa do Marfim. Enquanto isso, 5,7 milhões de pessoas deslocadas internas retornaram em 2022, principalmente na Etiópia, Mianmar, Síria, Moçambique e República Democrática do Congo. Tendências Globais sobre Deslocamento Forçado (ACNUR 2022).

³ *Wanderlust* é uma palavra em alemão que pode ser traduzida como um desejo intrínseco e profundo de viajar. O sentimento representado por *wanderlust* é de querer viajar pelo mundo mais do que qualquer outra coisa. É de não sentir-se confortável quando se está estável em um local. É um interesse genuíno por conhecer novas culturas e explorar ambientes ainda não conhecidos.

migração como um “fato social total, pois estar aqui e lá são partes do mesmo fenômeno”. Dessa forma, requer uma compreensão e análise empírica, assim como pondera Kurz:

É preciso deixar de dar explicações do tipo “ o ser humano sempre fez guerras e sempre migrou”. Isto não ajuda a compreender este fenômeno que é inédito e nunca ocorreu em tão alta escala como agora. A migração não é nada novo na história da modernização, mas, sim, há um erro na avaliação ao dizer que as pessoas migram livremente em busca de melhores condições. É um processo coativo. Os pobres são livres para vender sua mão de obra, porém fazem isto porque não têm condições para controlar sua existência. A transformação da sociedade capitalista numa situação mundial produziu uma sociedade de exclusão. O ser humano participa de um sistema no qual vende abstratamente sua mão de obra e integra uma engrenagem (montada) para produzir acumulação infinita de capital, afirma (Kurz, 2005, p. 22)

Embora tenha-se a impressão de que a migração aconteça pela livre escolha do indivíduo, assim como pontuado por Kurz (2005), ela decorre diretamente em virtude da crise gerada pelo atual modelo de globalização neoliberal, que usa a desigualdade como ferramenta subordinada ao capital na captação de mão de obra, essa desigualdade contribui para o ensejo e a necessidade de migrar para outro país, não que esta seja a vontade da pessoa migrante, porém passa a ser a sua oportunidade de sobrevivência.

De fato, o trabalhador é livre para vender sua força de trabalho, no entanto para que essa comercialização aconteça de forma valorosa, ele terá que dispor de outros bens de produção de subsistência, pois quando possui apenas sua força laboral, está fadado a entregá-la ao capital em troca de um salário, que tão pouco atende suas necessidades primárias.

Para entender melhor a migração em escala global, é necessário resgatar de forma prévia, alguns fatos, como as três fases “das migrações modernas”, sendo a primeira na Europa no século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Neste período, as migrações se deram em massa, sobretudo de imigrantes que fugiam da fome e posteriormente de guerras, de acordo com Massey (1990) “Durante um período de aproximadamente 300 anos, os europeus colonizaram grandes porções do Novo Mundo, da África, da Ásia. Embora o número exato de migrantes europeus seja desconhecido, o fluxo foi suficiente para o estabelecimento do domínio colonial sobre grande parte do mundo. Na segunda fase, as migrações ocorreram mediante o movimento de descolonização, que moveu muitos contingentes das ex-colônias para as ex-metrópoles, Mialhe (2003), afirma que houve uma massiva migração internacional notadamente de pessoas de países industrializados da Europa para várias colônias e ex-colônias em desenvolvimento, ainda segundo o autor,

O fluxo e refluxo no volume da emigração européia coincidiu com os ciclos de expansão e recessão econômica e com a propagação do capitalismo industrial para

além do continente europeu. (...) Este período de larga escala de imigração internacional da Europa encerrou-se com a erupção da Primeira Guerra Mundial. Tal acontecimento provocou um grande arrefecimento da imigração europeia e acompanhou, nas quatro décadas seguintes, uma limitação do movimento migratório internacional (Mialhe, 2003, p. 21)

A última fase da história das migrações internacionais, se deu por volta de 1950, representou um rompimento com o passado, tornando-se um verdadeiro fenômeno global, com um espalhamento de recursos vivos, nessa fase não havia um país ou região exclusivamente de imigração/emigração.

Podemos considerar um marco na história das migrações internacionais, acontecimentos sócio-políticos-econômicos ocorridos no cenário mundial, em meados de 1970, quando a Alemanha promove as políticas de *Gastarbeiter*⁴, em que o governo Alemão contrata trabalhadores estrangeiros em larga escala para impulsionar a industrialização do país e gerar uma crescente acumulação de capital, com a exploração da mão-de-obra barata de migrantes.

Os grupos mais representativos são os turcos, italianos, iugoslavos e gregos. Assim sendo, entre o ano de 1990 e 1993, o número de estrangeiros na Alemanha passa de 5.342.500 para 6.878.100, o equivalente a 8,5% do total da população (Schmalz-Jakobser, apud Deponti, 1995). Diante do número crescente de pedidos de asilo durante o ano de 1992, os partidos da maioria e da oposição põem-se de acordo para introduzir mudanças na Constituição, o que vem a ocorrer no ano de 1993 (Meier Braun apud Deponti, 1995, p. 19). A justificativa apresentada por eles é simples; A xenofobia propaga-se em virtude do número excessivo de solicitações de asilo. E, ademais, os solicitantes não são na verdade perseguidos políticos, mas sim migrantes econômicos que se utilizam indevidamente do direito de asilo para estabelecer-se na Alemanha (Deponti, 2002). Durante esse período os meios de comunicação já exerciam um relevante poder sobre a sociedade, onde “agem privilegiando os aspectos negativos e problemáticos em prejuízo do bom andamento e da convivência pacífica e enriquecedora entre cidadãos nacionais e imigrantes” (Meier-Braun apud Deponti, 2001, p. 59-68).

No entanto, quando o país enfrentou uma forte crise econômica, que limitava a expansão do capital, o governo promoveu o retorno desses migrantes aos seus países de

⁴ *Gastarbeiter* (em alemão: AFI: [ˈɡastʔaɡ, barte], ouvir^①) é alemão para "trabalhador convidado" (ou "trabalhadores convidados" – o plural é o mesmo que o singular). Refere-se às pessoas que se mudaram para a Alemanha principalmente nos anos 60 e 70, procurando trabalho como parte de um programa formal de trabalhadores convidados (*Gastarbeiter Programm*). Em uma escala menor, os Países Baixos e a Bélgica possuem esquemas paralelos, chamados de programa *gastarbeiter*. Disponível em [Gastarbeiter - Wikiwand](#), acesso em 25 de junho de 2023.

origem, muitas vezes forçada, essa repatriação foi traumática para muitas famílias, pois várias já haviam construído vida no país, enfrentavam ainda o problema de se reintegrar no mercado de trabalho do seu país de origem, ao fim são descartáveis, substituíveis, como qualquer outro produto comercializado no mercado, como bem pontuado por Deponti;

O imigrante como recurso responde a reais necessidades econômicas e demográficas do país: é uma imagem enfim positiva, mas na realidade muito ambígua. A pessoa humana é considerada somente enquanto mão- de- obra. Esta redução é perigosa, pois não leva em consideração os aspectos humanos, culturais, os problemas de integração e corre o risco de atrelar a presença dos imigrantes unicamente à conjuntura de uma economia em expansão, [...] hóspede, que atua somente no âmbito da produção, não existindo para os demais setores da sociedade e impossibilitado, como tal, de contribuir para mudanças significativas. (Deponti, 2002, p. 3)

Dessa forma, podemos considerar que a mobilidade do trabalho, representa uma desenvolvida e eficaz gestão de mão de obra capitalista, a considerar como desenvolvida perante o fato de que não atinge apenas a classe trabalhadora de migrantes, mais também as usa de juguete ao manipular o mercado com essa massa trabalhadora, formando um sobejo de trabalhadores, um exército industrial de reserva que assegura a barganha entre a oferta e demanda do trabalho, os obrigando a se sujeitar a condições contratuais piores e muitas vezes quase escravas. Marx (2008) compreende que a população trabalhadora excedente é produto e ao mesmo tempo alavanca da acumulação capitalista e constitui o,

[...] exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população. (Marx, 2008, p. 735)

Ainda de acordo com o autor “Por isso, a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua.” (Marx, 2008, p. 734). Isso quer dizer que o acréscimo de capital variável, se apresenta como índice, e para mais trabalho, mas não significa mais trabalhadores empregados. No entanto, o capitalismo ao adquirir a força de trabalho, pode usá-la de forma conveniente, até que ela não seja mais útil, se desfazendo dela quando não lhe for mais favorável, pois sempre haverá trabalhadores na fila.

4.2 AS LEIS INTERNACIONAIS QUE ANCORAM OS DIREITOS DOS MIGRANTES

O reconhecimento dos direitos dos migrantes e refugiados é resultado de um longo processo histórico marcado por desafios sociais, políticos e jurídicos. A consolidação dessas

garantias reflete a necessidade de resposta a crises humanitárias e deslocamentos em massa, que exigiram a criação de instrumentos internacionais voltados à proteção e dignidade dessas populações. Este tópico aborda os marcos fundamentais que ancoram a legislação internacional sobre o tema, destacando a importância de mecanismos institucionais que assegurem direitos básicos e promovam a inclusão no contexto global, como a conquista de direitos por migrantes e refugiados que é algo recente, permeia a metade do século XX, somente no período pós Segunda Guerra Mundial, com a institucionalização da Organização das Nações Unidas-ONU, e a inserção do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), cuja função primária é a proteção dos refugiados, que se passou a pensar em direito humano de migrar.

Somada a devastação causada pela guerra e à perseguição nazista, sucederam um enorme movimento de pessoas em busca de sobrevivência, acarretando impactos econômicos, sociais e políticos nos países, além disso, a falta de regulamentação e normas deixavam essas pessoas sem proteção legal e jurídica, contando apenas com as políticas migratórias dos países de destino.

Diante desse contexto, em 1950 é formado o ACNUR, posteriormente a ONU elabora a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto do Refugiado, também conhecida como Convenção de 1951. Foram determinados durante a Convenção os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem, garantindo a eles além das liberdades fundamentais, o direito ao trabalho, a educação e a não discriminação. Posteriormente expandiram-se os direitos dos migrantes e refugiados em decorrência da grande mobilidade, atendendo também os interesses dos Estados que buscavam o controle sobre a mobilidade em suas terras.

Os principais eventos e documentos históricos que consolidaram os direitos dos refugiados e migrantes ao longo do tempo conforme destacados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020) serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2: Principais eventos e documentos históricos que consolidaram os direitos dos refugiados no Brasil e no contexto internacional.

Ano	Evento/Documento	Descrição
1850	Lei Eusébio de Queiroz	Proibição do tráfico de africanos para o Brasil.
1921	Ato de Quota Emergencial (EUA)	Limita a quantidade de migrantes que poderiam entrar nos EUA a cada ano.
1950	Fundação do ACNUR	Criação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, para ajudar refugiados

		globalmente.
1951	Convenção de 1951 (ONU)	Primeiro documento internacional a definir refugiados e reconhecer seus direitos.
1967	Protocolo de 1967 (ONU)	Ampliou os direitos da Convenção de 1951, eliminando barreiras geográficas e de tempo.
1969	Convenção da União Africana	Proteção específica para refugiados no continente africano.
1984	Declaração de Cartagena	Ampliou o conceito de refugiado para incluir pessoas em situações de grave violação de direitos humanos.
1990	Convenção Internacional sobre Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Migrantes (ONU)	Garantiu direitos trabalhistas e de segurança social aos migrantes regulares.
2000	Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia	Artigo 18 garante o direito de asilo a refugiados, conforme a Convenção de 1951.
2016	Declaração de Nova York (ONU)	Estabelece medidas para fortalecer a resposta internacional aos grandes movimentos de refugiados.
	Nova Lei de Migração (Lei nº 13.445, Brasil)	Estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas aos migrantes no país.

Fonte: ACNUR (2020) Elaborado pela autora (2024)

Desse modo, foi sendo estabelecido ao longo do tempo um núcleo jurídico que tratasse da proteção da pessoa humana migrante, no entanto, embora existam leis e tratados universais, os Estados/nações por questões individuais, também lançam mão de normativas que garantam sua soberania a esse respeito, e que juridicamente não os impeçam de gestar essa mobilidade no território nacional, mesmo que suprimindo os direitos já conquistados por esse grupo de pessoas.

Às estratégias emergentes de migração gerenciada preveem planos nacionais sancionados, administrados e aplicados pelos governos locais (Papademetriou et al., 2009 apud Barbosa, 2007). Para exemplificar esse gerenciamento jurídico dos Estados/Nações, vamos nos ater à lei americana mais recente nomeada como, “Título 42” que remonta a uma lei de 1944, conhecida como Lei de Serviço à Saúde Pública, que concedia às autoridades de saúde americanas o direito de aplicar medidas emergenciais para prevenir a propagação de

doenças. O presidente Trump, em março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), classificou a Covid-19 como pandemia, invocou o estatuto com o discurso de que tal ação se fazia necessária com o intuito de impedir que a doença se espalhasse pelo país.

Em resumo, a lei em questão, permite a deportação rápida de migrantes que cruzam a fronteira ilegalmente, sem sequer analisar pedidos de asilo. No entanto, esse discurso de anti-imigração de Donald Trump, já vinha sendo declarado muito antes da pandemia, quando durante a campanha eleitoral de 2016, construiu uma narrativa distorcida a respeito dos migrantes e refugiados, “atribuindo culpabilidade a estrangeiros e imigrantes pelos indicadores de violência e criminalidade e pela deterioração dos salários e das condições de trabalho da classe trabalhadora americana”. Contrera (2022). Ainda e de acordo com o autor, Trump construiu também uma “retórica anti-muçulmana, fundada na percepção de que o Islã promove o ódio aos americanos, apontando os muçulmanos-americanos como extremistas e terroristas”.

Assim colocava o país americano como vítima pela sua generosidade, por ter permitido que migrantes e refugiados invadissem o país e roubassem empregos. O ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro, durante as eleições de 2018, usou um discurso que se alinhava bastante às ideias do presidente americano, com a proposta de criar uma espécie de Campo de Refugiados, para imigrantes venezuelanos, que intensificaram o fluxo migratório ao Brasil, diante da crise econômica vivida no país. De acordo com o site DW- Made For Minds, estima-se que entre março de 2020 e março de 2023, o Título 42 tenha sido usado como base para promover 2,8 milhões de expulsões dos EUA. Contudo, no dia 11 de maio de 2023, chega ao fim a declaração de emergência sanitária no país causada pela Covid-19, expirando também o Título 42, o fim das restrições fez com que milhares de migrantes marchassem em direção a fronteira americana, mesmo com destino incerto sem saber quando ou se conseguiriam fazer a travessia.

A esperança em estar em solo americano, tropeça em outros entraves legais que não apenas o anteposto, como a migração ilegal, uma vez que é considerada ilegal a pessoa que chega ao país por travessias irregulares. Outras políticas têm sido implementadas pelo atual presidente Joe Biden, equivalentes a seu antecessor, como novo regulamento que prevê que, só poderão pedir asilo nos EUA aqueles que já solicitaram refúgio em outro país e tiveram seu pedido negado, "Qualquer pessoa que cruzar a fronteira terá que provar que pediu asilo no México e foi negado, para poder entrar nos EUA e solicitá-lo lá.

Se não o fizer, essa pessoa será colocada em processo de deportação e será expulsa para o México ou para outro país", disse Ariel Ruiz⁵, especialista do *Think Tank Migration Policy Institute*, com sede em *Washington*, à *DW* (2023). O termo "*think tank*" refere-se a uma organização ou instituição dedicada a realizar pesquisas, análises e promover debates sobre questões de relevância pública, economia, saúde, segurança ou, no caso do *Migration Policy Institute (MPI)*, migração.

Assim sendo, o *Migration Policy Institute* é um think tank independente com sede em Washington, D.C., dedicado ao estudo e análise de políticas relacionadas à migração em âmbito global. Fundado em 2001, o MPI busca fornecer informações baseadas em evidências para apoiar o desenvolvimento de políticas migratórias eficazes, humanas e equilibradas. Sua atuação cobre temas como integração de migrantes, migração laboral, asilos, refúgio e os impactos econômicos e sociais da mobilidade humana.

Alejandro Mayorkas complementa dizendo que "Nossa abordagem geral é criar caminhos legais para as pessoas virem para os Estados Unidos da América, e impor consequências mais duras àqueles que optam por não usar esses caminhos", afirmou o secretário de Segurança Interna americana, em reportagem concedida a *DM*, em maio de 2023.

Diante dos exemplos citados, especialmente no que se refere à política migratória dos Estados Unidos, observa-se que as políticas de migração elaboradas pelos Estados/nações buscam regulamentar ações anti-migrações institucionalizando os migrantes e refugiados como protagonistas de uma crise gestada por um sistema político de políticas falhas. Tal fato lembra o dito por Arendt (1989, p. 330) em que, vive-se numa época que "as fronteiras se fecham com um pavor xenófobo em que discursos de ódio são institucionalizados mediante políticas anti-imigração, o que tem por consequência a perda do direito a ter direitos pelos indivíduos".

Ademais, deve se ter em mente que as ações americanas ao que concerne às políticas de migração, demonstram apenas o sintoma inicial, que configura-se como uma doença capital sofrida por várias outras nações desenvolvidas, promovendo a discriminação, a intolerância, rechaçando as diferenças, em especial quando se fundamentam na lógica neoliberal que configura a subjetividade dos indivíduos, negando sua humanidade, mesmo sendo esse um direito humano universal, no entanto percebe-se que esse direito não se aplica a todos.

⁵ Site da *DW*, acesso a entrevista de Ariel Ruiz e Alejandro Mayorkas. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/o-que-significa-o-fim-da-medida-t%C3%ADtulo-42-nos-eua/a-65590273>>.

4.3 OS PÉS QUE HABITAM NOSSA TERRA: A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL EM SOLO BRASILEIRO

Falar sobre a migração internacional no Brasil requer se distanciar alguns anos dos dias atuais e retornar ao tão controverso descobrimento realizado por Portugal entre os séculos XVI e XIX. Os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, implantando as primeiras iniciativas mais consistentes de migração e colonização a partir da década de 1530, ora pois, podemos considerar como migração a invasão portuguesa pois o Brasil já era habitado pelos povos indígenas, que perderam o protagonismo de sua história, lembrados apenas nos livros didáticos como povos primitivos, selvagens e de poucos hábitos sociais.

Para Almeida (2017, p. 34), “As narrativas de conquista e colonização enaltecem a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles”. Diante do *historicídio*⁶ vivido por esses povos, e com uma imagem consolidada no senso comum da população brasileira, reforça sentimentos discriminatórios, preconceituosos, que resultam em atitudes de intolerância e violência contra os mesmos.

A historiografia demonstra que o Brasil é reconhecidamente um país de imigração. Esta característica de país imigrantista se consolida com a independência de Portugal, em 1822, entretanto, é somente a partir de 1870 que o Brasil passa a receber grande contingente de imigrantes portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses, os quais passam a ocupar a parte não colonizada do território, estabelecendo-se nas diversas regiões do país (Figueiredo; Zanelatto, 2017, p. 02)

Até a metade do século XX, o Brasil recebeu um significativo contingente de migrantes forçados, sendo o destino de mais de três milhões e meio de africanos trazidos como trabalhadores escravizados, consolidando-se como o maior importador de escravos africanos no mundo. Segundo Alencastro (2018), com a abolição do tráfico de escravos em 1850, o preconceito racial enfrentado pelos libertos, que deixaram de ser vistos como mão de obra desejável, aliado ao crescimento das lavouras de café, fomentou a entrada de imigrantes europeus no país.

Os alemães foram os primeiros a migrarem após a independência do Brasil. O marco legal ao qual inicia-se a migração no Brasil é conferindo a abertura dos portos, promovida por Dom João VI, através da Carta Régia em 28 de janeiro de 1808. A mesma consentiu a livre circulação de estrangeiros nos portos brasileiros e revogando “todas as leis, cartas régias, ou

⁶ “Historicídio”, como o nome da prática de remoção dos povos da história, da osapiakás foram vítimas; trata-se de uma maneira de obscurecer processos históricos que produziram as hierarquias raciais prevaletentes nas Américas. J. Hill (1996, p.16 apud Tampesta, p. 283)

outras ordens que até aqui proibiam neste Estado do Brazil o recíproco comércio e navegação entre os meus vassallos e estrangeiros” (Brasil, 1808).

Num primeiro momento as Políticas de Migração brasileiras tinham como estratégias governamentais, atrair estrangeiros que se fixassem em território nacional. De acordo com Oliveira (2001, p. 13), “no Brasil do século XIX, a política de imigração visava atrair estrangeiros para povoar e colonizar os vazios demográficos, o que permitiria a posse do território e a produção de riquezas”. Este incentivo estatal à migração de europeus brancos propunha a substituição de mão de obra escrava.

Em 1889 grandes levas de italianos desembarcam em terras brasileiras, em especial para trabalhar nas lavouras de café. Esse movimento italiano ficou conhecido como a “Grande Imigração”, grande parte dessa população fixou residência no sul do Brasil, por se caracterizar como uma região densamente menos habitada que as demais, como sudeste e nordeste, habitados por outras etnias como japonesa, que teve grande concentração na cidade de São Paulo (SP), dividindo território com espanhóis, holandeses, russos, belgas, franceses, poloneses, judeus, sírios, libaneses, mas também uma grande quantidade de migrantes italianos que se dedicaram ao plantio do café, entre outros em uma parcela um pouco menor que as demais. Esse processo de expansão migratória foi até aproximadamente 1940.

O Governo Republicano ampliou as políticas migratórias. A recepção de imigrantes com o Decreto nº 58-A de 14 de dezembro de 1889, promovendo a naturalização dos estrangeiros residentes no Brasil ao estabelecer em seu art. 1º, “Providencia sobre a naturalização dos estrangeiros residentes na República”. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, (fascículo 1, p. 251, 189)”, gozavam ainda de todos os direitos civis cabíveis aos cidadãos natos, podendo ocupar qualquer cargo público, exceto o de chefe de Estado, restrição que foi ampliada na Constituição e nas leis que regularizaram a naturalização, de 1902 e 1908, e incluíram o de vice-presidente (Brasil, 1890, p. 118 119). Um ano depois, em 1890 em 28 de junho, o governo assina o decreto nº 528, que o qual continuou com a política de entrada de imigrantes. No entanto, com imposições expressas à migrantes da África e Ásia, lendo-se;

Art. 1º E’ inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à acção criminal do seu país, exceptuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (Brasil, 1890).

No entanto, as políticas de migração para europeus, que antes buscavam atrair mão-de-obra qualificada, para o desenvolvimento do país, passa a ter outros imperativos,

como o de apagar os mais de 300 anos de escravidão violenta e desumana forjada em solo brasileiro, com o branqueamento da população, coadunando com Oliveira (2001) ao revelar que “intelectuais brasileiros construtores da teoria do ‘branqueamento’ - processo seletivo de miscigenação que dentro de três ou quatro gerações faria surgir uma população branca – viam a vinda do imigrante branco como um bem” (Oliveira, 2001, p. 10).

O processo migratório no Brasil desacelera, em destaque para época do Governo Getúlio Vargas entre os anos de 1930 a 1945, tal fato se fez em virtude da política de cotas, caracterizada pela forte restrição à migração, responsabilizando os estrangeiros pela “desordem econômica e insegurança social” (Brasil, 1930) dessa forma,

A perspectiva nacionalista de Getúlio Vargas viria a colocar um freio nessas entradas de estrangeiros no país. A Assembleia Constituinte de 1933, muito influenciada pela bancada que ficou conhecida como “anti nipônica”, estabeleceu a lei de cotas de entrada no país, que acabou por limitar drasticamente algumas correntes migratórias com maior expressão na época, como a de imigrantes japoneses (Oliveira, 2017, p. 102)

A partir de então inaugura-se uma nova fase das políticas migratórias brasileiras, com um discurso calcado na “segurança nacional”. Embora já fosse essa uma preocupação estatal na República Velha, como também do Estado Novo, teve seu ápice no contexto da Guerra-Fria, e com Regime Militar no Brasil (1964-1985), era então implementada a Lei 6.815/1980 Estatuto do Estrangeiro, que tinha como escopo limitar a migração internacional em território brasileiro, pois os mesmos neste momento representavam uma ameaça à segurança nacional do país e a sua população, e um inimigo em potencial.

Estatuto do Estrangeiro, continha apenas conotação restritivas, direcionadas unicamente às proibições e aos impedimentos legais atribuídos aos migrantes estrangeiros, tais como; (art. 107); a entrada e permanência do imigrante seriam prioritárias para trabalhadores migrantes qualificados, em atenção à Política Nacional de Desenvolvimento (art. 16); e seria passível de expulsão o estrangeiro que atentasse contra a ordem política do país (art. 65), Cahali (1983). Esta insegurança do Estado a respeito dos Estrangeiros em decorrência da ameaça incipiente que se fazia entre operários das indústrias, dentro de um contexto de insatisfação pela elevada exploração e poucos direitos trabalhistas. O movimento dos trabalhadores recebiam grande influência ideológica de anarquistas e comunistas. O anarquismo se apresentava como uma das principais frentes do movimento operário internacional, por meio de núcleos de diferentes orientações composta por imigrantes e seus descendentes, “especialmente italianos, que entre 1890 e 1920, de todos os líderes sindicais

identificados no Estado de São Paulo, 82% eram estrangeiros e desses 61% italianos”. (Batalha, 2000, p. 21-28).

A deportação prevista para os estrangeiros, apareceu no Código Penal promulgado em 1890, considerando como contravenções a vadiagem e a capoeira. O vice-presidente Floriano Peixoto em 1893 com o decreto n.1566, de 13 de outubro, amplia os requisitos que poderiam levar à deportação, ficando passível também os mendigos, vagabundos, portadores de doenças contagiosas ou suspeitos de crime no país de origem, que também tiveram sua entrada proibida.

Ainda com um discurso resguardado na “segurança nacional” e na “tranquilidade pública”, o deputado paulista Adolfo Afonso da Silva Gordo (1858-1929), em 7 de janeiro de 1907, editou o decreto nº 1.641, que ficou conhecido como “Lei Adolfo Gordo”. O texto publicado em seu art. 1º previa que “O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública, pôde ser expulso de parte ou de todo o território nacional” (Brasil, 1907).

Embora as restrições impostas aos imigrantes, sua mão de obra ainda representava valor econômico no desenvolvimento nacional, em especial os trabalhadores rurais, a afirmação fica bem evidente a partir do decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911, que oferecia inúmeras vantagens aqueles que estivessem dispostos a trabalhar no campo, como auxílios estatais à fixação dos imigrante, aos agricultores que queriam se estabelecer como “proprietários rurais” afastando-os das zonas industriais, em resposta aos movimentos operários.

Art. 4º O Governo Federal dirige e auxilia, de accôrdo com os Estados, e sem embargo de acção idêntica por parte destes, a introdução e localização de immigrantes que, reunindo as condições morais expressas no art. 2º, sendo agricultores e vindo acompanhados de família ou a chamado da mesma, quizerem localizar-se no paiz como proprietarios ruraes, assim como protege e guia aquelles que vierem espontaneamente e carecerem de patrocínio para a sua primeira installação, uma vez que possuam os requisitos exigidos dos primeiros, (Brasil, 1911)

Entre as restrições e as vantagens, uma disputa entre os poderes marcava a época, e, 15 de dezembro de 1893, o Decreto nº 1.609, revogou as práticas de expulsão sem uso dos limites legais, sem formação de culpa ou mandado de prisão, contudo as práticas ainda se faziam presentes, onde dezenas foram expulsos por crimes tidos como políticos ou acusados de anarquismo. No entanto, algumas dessas deportações não se materializaram por interferência do Supremo Tribunal Federal, que deu parecer favorável a alguns pedidos de habeas corpus dos imigrantes, sendo eles defendidos por nomes conhecidos, como Rui

Barbosa e Evaristo de Moraes. Dessa forma, o Supremo Tribunal Federal passou a se constituir como uma força protetora da constituição, contra os abusos e arbitrariedades do Executivo (Bonfá, 2009, p. 69).

A Migração internacional mais uma vez ganha destaque nas políticas de Governo, já em 1930, durante o Governo Provisório, Getúlio Vargas alarga as políticas de restrição a entrada de estrangeiros. Sobre o Decreto n. 19.482, de 12 de dezembro do mesmo ano, deixa claro em suas linhas o tom discriminatório, ancorado sobre o rigor da lei que; “Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências”. O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, dispõe que,

CONSIDERANDO que as condições financeiras em que a revolução encontrou o Brasil reclamam medidas de emergência, capazes de, melhorando a situação, permitir o prosseguimento da sua obra renovadora e reconstrutiva; CONSIDERANDO que a situação econômica e a desorganização do trabalho reclamam a intervenção do Estado em favor dos trabalhadores; CONSIDERANDO que uma das mais prementes preocupações da sociedade é a situação de desemprego forçado de muitos trabalhadores, que, em grande número, afluíram para a Capital da República e para outras cidades principais, no anseio de obter ocupação, criando sérios embaraços à pública administração, que não tem meios prontos de acudir a tamanhas necessidades; CONSIDERANDO que somente a assistência pelo trabalho é recomendada para situações dessa natureza, porquanto não vexa nem desmoraliza os socorros; CONSIDERANDO, também, que uma das causas do desemprego se encontra na entrada desordenada de estrangeiros, que nem sempre trazem o concurso útil de quaisquer capacidades, mas frequentemente contribuem para aumento da desordem econômica e da insegurança social; CONSIDERANDO, ainda, que os recursos financeiros ordinários não permitem ao Governo praticar, por si só, a aludida assistência; CONSIDERANDO, mais, que, se em qualquer regime político se impõe o respeito ao princípio da solidariedade humana, corolário da interdependência de todos os membros de uma coletividade social, com maior vigor esse respeito se impõe no regime democrático: (Brasil, 1930, grifo nosso).

A constituição de 1934, endossa o decreto anterior, em seu art. 121, §6º e §7º que define:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos. § 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena (Brasil, 1930).

O Decreto-Lei 7.967, de 18 de setembro de 1945, foi o último com normativas a regular as imigrações, dando ênfase às imigrações de etnia europeia, sem abandonar o caráter racista e restritivo dos anteriores, dispondo sobre a Imigração e Colonização, como se lê:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição e considerando que se faz necessário, cessada a guerra mundial, imprimir à política imigratória do Brasil uma orientação racional e definitiva, que atenda à dupla finalidade de proteger os interesses do trabalhador nacional e de desenvolver a imigração que fôr fator de progresso para o país, [...] lArt. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (Brasil, 1945)

Em que se pese, as políticas de imigração no Brasil, e diante de uma recessão econômica dos anos de 1980, conhecida como “década perdida” que se justifica pela estagnação das taxas de crescimento, aceleração da inflação, aumento dos níveis de desemprego, endividamento dos países latino americanos junto aos bancos internacionais, principalmente os norte-americanos, em um cenário caótico, despertava nos brasileiros o interesse de emigrar, fazendo com que um contingente de mais de 600 mil brasileiros deixassem o país nas décadas de 1980 e início de 1990, Acnur (2010).

Os destinos mais procurados foram os Estados Unidos, o Paraguai, o Japão e o Uruguai. Entre idas e vindas, é editada em 1980, a Lei n. 6.815/1980, a qual “Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, e cria o Conselho Nacional de Imigração”, tendo como principal função resguardar a soberania nacional e os interesses do Estado e do seu povo, mediante possível ameaça do estrangeiro. Percebe-se que nos decretos e leis anteriores o discurso que colocava o imigrante como potencial inimigo da soberania nacional, permeou toda a normativa jurídica da época, podendo ser lido nos artigos;

Art. 1o Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais. Art. 2o Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional. Art. 3o A concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais (Brasil, 1980).

Na década de 1990, a Lei nº 9.675, de 29 de junho de 1998, ampliou o prazo para que estrangeiros em situação irregular no território nacional possam solicitar o registro provisório. De acordo com o Art. 1º da referida lei, estaria autorizado a requerer tal registro o estrangeiro que tenha ingressado no país até a data estabelecida e que se encontre atualmente em condição de ilegalidade no território nacional.

Avançando para os anos 2000, a Lei nº 11.961/2009, estabelece as condições para a concessão de residência provisória a estrangeiros em situação irregular no Brasil. De acordo com a legislação, estrangeiros que ingressaram no país até 1º de fevereiro de 2009 e permanecem em condição de ilegalidade podem solicitar a residência provisória. A lei também se aplica a estrangeiros que foram beneficiados pela Lei nº 9.675, de 29 de junho de

1998, mas que não completaram os trâmites necessários para a obtenção da residência permanente.

Além disso, a Lei nº 11.961/2009 assegura aos estrangeiros beneficiados os direitos e deveres previstos na Constituição Federal, com exceção dos direitos exclusivos dos cidadãos brasileiros. O requerimento para a residência provisória deve ser feito ao Ministério da Justiça no prazo de até 180 dias após a publicação da lei. Para regulamentar a aplicação da norma, foi editado o Decreto nº 6.893, também datado de 2 de julho de 2009, que detalha os procedimentos e critérios para a efetivação do registro.

Em 27 de maio de 2017, é publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.445 que instituiu a nova Lei de Migração e dispõe “sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). A Lei de Migração se apresenta como resposta às novas demandas migratórias e a implementa como política ao regime democrático, substituindo o Estatuto do Estrangeiro, apresentando alguns “Dos Princípios e das Garantias” normalizados por ela,

II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; VI - acolhida humanitária; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; 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 [...] 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 (Brasil, 2017).

A lei de Migração se difere do Estatuto do Estrangeiro em forma e conteúdo, enquanto o Estatuto usa a terminologia “estranho” para referir-se ao migrante, dando a ele uma conotação de “desconhecido, anormal”, fundamentando as restrições de direitos destinadas a eles, baseadas na segurança nacional e no interesse público, a Lei de Migração refere-se ao “Estrangeiro” como “Migrante”, assegurando uma linguagem mais positiva, mais humanística ao texto já em seu título. Outra diferença entre as duas legislações repousa no fato de que a Lei de Migrações simplifica os vistos e formaliza suas categorias de visto temporário para tratamento de saúde e de visto temporário de acolhida humanitária, estabelece ainda os princípios e diretrizes da política migratória brasileira e faz referência às políticas públicas para a população migrante. A Lei se diferencia ainda, quanto sua retirada compulsória do imigrante ou seja da sua repatriação, deportação e expulsão, e em cooperação internacional em matéria penal dos temas citados.

Ao que concerne à naturalização brasileira, a Lei 13445/17, no art.64 define que a naturalização, se expressa no processo pela qual a pessoa solicita por vontade própria, a aquisição da nacionalidade secundária. No Brasil, ela pode ser requerida por não nacionais ou apátridas, e se apresenta em quatro diferentes modalidades de naturalização, como: Ordinária, extraordinária, Especial e Provisória, (1) Ordinária: é a mais comum, sendo os requisitos exigidos, a saber, ter capacidade civil, segundo a lei brasileira; ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 anos; comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei. (2) A naturalização extraordinária pode ser concedida ao estrangeiro que vive no Brasil há mais de 15 anos consecutivos. Contudo, é importante também não ter nenhuma condenação penal. (3) Naturalização especial: O estrangeiro pode conseguir a naturalização especial se: for cônjuge ou companheiro, há mais de 5 anos, de integrante do Serviço Exterior Brasileiro em atividade ou de pessoa a serviço do Estado brasileiro no exterior; ou for ou ter sido empregado em missão diplomática ou em repartição consular do Brasil por mais de 10 anos ininterruptos. (4) Naturalização provisória. Nesse caso, a criança ou adolescente estrangeiro pode conseguir a naturalização provisória se possuir residência no Brasil antes de completar 10 anos de idade. No entanto o imigrante que não tem 18 anos (maioridade), vai precisar que a sua naturalização seja feita por um representante legal, contudo quem tiver a naturalização provisória poderá pedir a conversão dela em definitiva dentro do prazo de 2 anos após atingir a maioridade (18 anos).

Para solicitar o requerimento de naturalização é preciso fazê-lo através do "Sistema Naturalizar-se"⁷, posteriormente será agendada uma entrevista na Polícia Federal, após a aprovação da entrevista, o caso é encaminhado ao Departamento de Migrações do Ministério da Justiça e Segurança Pública para decisão final, o consentimento ou não é publicado em Diário Oficial da união, o prazo para naturalização é de 180 dias após o registro do pedido junto ao órgão competente, conforme Decreto n. 9.199/2017.

Conforme divulgado pela Cartilha de Orientação Sobre Naturalização e Nacionalidade, da Defensoria Pública da União (DPU 2019), a nacionalidade originária é atribuída desde o nascimento da pessoa e cada país adota seus critérios para definir quem são os seus cidadãos originários. No caso do Brasil, para ser considerado brasileiro nato ou originário, a pessoa deve ter nascido no Brasil, mesmo que seus pais sejam estrangeiros, judicialmente esse critério é chamado de direito de solo ou "Jus Soli", a também o critério

⁷ Link para requerimento de naturalização:

<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/naturalizacao>

"Jus Sanguinis" ou direito de sangue, usado por descendentes de brasileiros que nasceram em país estrangeiro, desde que seja filho de pai ou mãe brasileira que estiver a serviço do Brasil, ou que o filho/a seja registrado em repartição brasileira do país em nasceu, como embaixada ou consulado brasileiro.

Nos casos em que não seja considerada cidadania originária, há a perda de nacionalidade quando a lei do outro país não autoriza a dupla nacionalidade, permitindo apenas que o indivíduo tenha uma única, a que por ele for escolhida, da mesma forma acontece com brasileiros que escolherem a nacionalidade de outro país, a sua nacionalidade será então legislada pelas normativas do país escolhido.

No entanto, se a naturalização ocorrer por uma imposição do país para que o estrangeiro possa residir ou trabalhar, não haverá a perda da nacionalidade, por não se tratar de uma livre escolha. Um fato importante salientado pelo Ministério das Relações Exteriores (Portal Consular, 2022) é de que "a assistência consular, por força da Convenção de Viena sobre relações consulares, prestadas a cidadãos com dupla nacionalidade fica bastante limitada quando estes estão no país do qual também são nacionais", significa que, ao ter problemas de cunho legal no país do qual se detém a nacionalidade, a pessoa estará sujeita às leis daquele país e poderá não ter o direito de se comunicar com uma representação (consulado ou embaixada) brasileira ou vice-versa.

Observa-se que o fluxo internacional migratório no Brasil vem se modificando ao longo do tempo, e os grupos imigrantistas atuais não correspondem aos anteriores. O país foi marcado por épocas de imigrações distintas, e suas leis são correspondentes a cada período, sendo as mesmas galgadas em sua maioria para responder às necessidades do capital, em que muitas vezes se apresentam como elemento central de debate político-eleitoral, onde os discursos ainda residem em atribuir aos migrantes a responsabilidade por crises econômicas ou na necessidade de lançar mão de medidas controversas, xenófobas, discriminatórias, racistas (...), em nome da "segurança nacional".

De fato, a Lei de Migração (2017) inaugurou uma perspectiva política migratória mais humana. No entanto, o migrante ainda é visto como um estranho pela sociedade nacional brasileira, em virtude talvez da maneira como as políticas migratórias anteriores cultivavam essa imagem negativa, categorizando-os como desejáveis ou indesejáveis, selecionados por critérios que valorizavam a cor da pele, ideologias religiosas e políticas dos não nacionais, sem dúvida essa é uma herança que ainda causa muito conflito de interesses entre as

comunidades, em que as receptoras relutam em compartilhar suas conquistas sociais com pessoas que pertencem a outras fronteiras, sendo essa mais uma cultura de praxe do capital⁸.

Embora a legislação atual busque garantir um tratamento mais humanitário, precisa ser complementada por ações concretas de inclusão, especialmente no que diz respeito ao acesso a direitos básicos, como saúde, educação e emprego. A resistência a essas mudanças, no entanto, é alimentada por discursos políticos que ainda associam os migrantes a problemas econômicos e de segurança, perpetuando a desinformação e reforçando preconceitos. Portanto, para que a política migratória de fato cumpra seu papel de acolher e proteger, é imprescindível que haja uma mudança cultural e uma maior conscientização sobre os benefícios da diversidade, além de uma atuação efetiva das instituições que monitoram e assistem os migrantes, como as indicadas pelo ACNUR, para garantir que os direitos desses indivíduos sejam respeitados e suas contribuições reconhecidas.

Entre essas instituições, destacam-se os organismos nacionais e internacionais que, como o ACNUR, oferecem suporte tanto à assistência direta aos migrantes quanto à disseminação de informações e boas práticas, garantindo que os direitos humanos sejam respeitados e que as políticas adotadas atendam, de fato, às necessidades desta, conforme apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3: Principais Organismos Nacionais e Internacionais de assistência a Migrantes Internacionais e Refugiados.

Organismo/Instituição	Descrição
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados, trabalha na proteção e garantia dos direitos de refugiados e deslocados internos no Brasil. Representações: Boa Vista (RR), Brasília (DF), Manaus (AM), São Paulo (SP).
AVSI (Associação	(Associação Voluntários para o Serviço Internacional) é uma

⁸ Independente da razão de uma viagem ao Brasil, todo migrante internacional deve primeiramente obter um visto para que sua entrada seja permitida, não obstante a política brasileira de isenção de vistos funciona em acordos bilaterais com países que também isentam brasileiros de vistos, porém isso irá depender do país de origem do viajante e de quanto tempo pretende permanecer no país, a autorização do visto é concedida por embaixadas e consulados brasileiros no exterior de acordo com leis de imigração vigentes. Tipos de vistos: Visto de Visita/Turismo: O visto de turismo concede permissão de estadia de até 90 dias com validade de 5 anos para atividades como turismo, negócios, e estudo, sem intenção de permanência e sem atividade profissional remunerada. Visto Oficial: É concedido para funcionários de governos estrangeiros com validade de 90 dias em viagem oficial para representar seu país. Visto de Cortesia: É concedido com validade de 90 dias para autoridades estrangeiras sem viagem oficial, parentes de diplomatas, esportistas em eventos gratuitos e culturais, entre outros. Vistos Temporários: São concedidos com validade de 90 dias até um ano, ou de acordo com a duração do objetivo de viagem. Entre eles, tratamento de saúde, acolhimento humanitário, investimento, reunião familiar, atividades artísticas e desportivas. Visto Diplomático: É concedido para autoridades e funcionários de governos estrangeiros com status diplomático que estejam em viagem oficial ao Brasil (BRASIL, 2017).

Voluntários para o Serviço Internacional)	instituição de origem italiana que atua no Brasil há mais de 30 anos e visa a promoção do desenvolvimento humano No Brasil,
BibliASPA	(Biblioteca/Centro de Pesquisa América do Sul, Países Árabes e África) é um centro de pesquisa, cultura e ações sociais.
CAMI	CAMI Fundado em 2005 e sediado em São Paulo, o CAMI (Centro de Apoio e Pastoral do Migrante) tem como destaque ações de combate ao tráfico humano e trabalho escravo de migrantes.
Cáritas	Confederação de 162 organizações humanitárias da Igreja Católica que atuam no mundo todo em favor dos pobres e oprimidos.
CDHIC	Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante sediado em São Paulo, o CDHIC é uma organização que trabalha com a defesa e promoção dos direitos dos imigrantes e de pessoas em situação de refúgio.
CNIg	Sigla para o Conselho Nacional de Imigração, órgão responsável por regular e formular a política migratória laboral brasileira. Era anteriormente vinculado ao Ministério do Trabalho, mas, com a extinção da pasta na reforma ministerial promovida pelo governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, passou para a estrutura do Ministério da Justiça e Segurança Pública.
Conare	Comitê Nacional para Refugiados. Subordinado à Secretaria Nacional de Justiça, do Ministério da Justiça, é um órgão colegiado, responsável por receber e avaliar os pedidos de refúgio feitos no país.
DPU	Defensoria Pública da União A DPU é uma instituição pública dedicada à orientação e defesa de brasileiros e migrantes.
Conectas	Conectas é uma organização da sociedade civil que atua ao lado de parceiros no Brasil e no exterior na promoção dos direitos humanos, promovendo e apoiando soluções, além de denunciar abusos e retrocessos na área.
FICAS	é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1997. Acredita que as organizações da sociedade civil, as associações comunitárias e os coletivos têm um papel fundamental e estratégico nas transformações sociais, por conta disso, investe continuamente em seu fortalecimento por meio de programas e ações gratuitas de formação e articulação.
Fundación Avina	Fundação latino-americana criada em 1994, com foco em transformações em grande escala e desenvolvimento sustentável, que atua por meio da construção de processos de colaboração.

IMDH	Instituição sediada em Brasília (DF) e com atuação em outros Estados, o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), vinculado às Irmãs Scalabrinianas, tem como objetivo principal promover o reconhecimento da cidadania plena de migrantes e refugiados, atuando na defesa de seus direitos, na assistência sócio jurídico e humanitária.
Missão Paz	A Missão Paz se dedica a um conjunto de ações que compreende acolhida, orientação e centro de estudos sobre migrações no Brasil e no mundo.
Médicos Sem Fronteiras	Organização internacional de ajuda humanitária, a Médicos Sem Fronteiras leva cuidados de saúde a pessoas afetadas por crises humanitárias, além de chamar a atenção para as dificuldades vividas pelos pacientes atendidos em seus projetos.
Norwegian Refugee Council	Organização humanitária independente que auxilia pessoas que são forçadas a fugir de suas casas.
RedeMir	A Rede Solidária para Migrantes e Refugiados (RedeMir) congrega um amplo leque de instituições da sociedade civil – a maioria delas de inspiração religiosa – que oferecem acolhida, orientação, assistência legal, serviços, integração de migrantes e refugiados no Brasil.
OIM	Sigla para a Organização Internacional para as Migrações (IOM na sigla em inglês). Foi criada em 1951 e, desde 2017, é parte do Sistema ONU. No Brasil, atua em parceria com outras instituições das Nações Unidas e da sociedade civil local na realização de projetos voltados às migrações.
OBMigra	Sigla para Observatório das Migrações Internacionais. Criado em 2014, é vinculado à UnB (Universidade de Brasília).
SJMR -	Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados O SJMR é uma instituição ligada à Companhia de Jesus (Jesuítas) que busca servir, acompanhar e defender migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados, promovendo e protegendo sua dignidade e direitos, acompanhando seu processo de inclusão e autonomia e incidindo na sociedade e no poder público, para que reconheçam a riqueza da diversidade humana.
UNFPA	É a agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais.
UNRWA	Sigla em inglês que designa a Agência da ONU para Refugiados da Palestina. São cerca de 5 milhões de refugiados sob mandato da entidade, que coordena campos de refugiados e outras instalações no Líbano, Jordânia, Síria e nos territórios ocupados palestinos de Gaza e Cisjordânia.

Fonte: ACNUR (2019) Elaborado pela autora (2024)

A legislação brasileira, em consonância com as diretrizes da ONU e outras instâncias internacionais, assegura direitos fundamentais aos migrantes internacionais, buscando promover sua integração social, econômica e cultural no país. A seguir, destacamos as principais leis federais brasileiras que garantem os direitos dos mesmos.

Quadro 4: Principais Leis Federais Brasileiras que Garantem os Direitos dos Migrantes Internacionais

Lei	Descrição	Ano de Aprovação	Situação
Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017)	Estabelece os direitos dos migrantes, tratando da entrada, permanência e saída de estrangeiros do Brasil. Garante direitos como trabalho, educação, saúde e igualdade perante a lei.	2017	Esta lei é a principal legislação em vigor para regular a migração no Brasil, revogando o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), e substituindo as normas anteriores.
Constituição Federal de 1988	Garantia de direitos fundamentais para todos os indivíduos no território nacional, sem distinção de nacionalidade, incluindo direitos civis, políticos e sociais.	1988	Permanece em vigor e continua sendo a base para todos os direitos fundamentais no Brasil, incluindo os direitos dos migrante
Lei nº 9.474/1997 (Lei do Refugiado)	Garante proteção aos refugiados, assegurando direitos de residência, trabalho, educação e saúde, além de uma série de direitos socioeconômicos.	1997	A Lei de Migração de 2017 não revogou a Lei do Refugiado, mas incorporou e adaptou algumas de suas disposições, permanecendo em vigor.
Lei nº 10.241/2001 (Lei do Registro de Estrangeiros)	Regula o registro de estrangeiros, permitindo a regularização de sua situação no país e o exercício de seus direitos.	2001	A maior parte dessa legislação foi absorvida pela Lei de Migração de 2017. Algumas normas ainda podem ser relevantes em casos específicos de registro e controle de estrangeiros, mas o processo de regularização e os

			direitos relacionados foram amplamente reformulados.
Lei nº 11.961/2009 (Lei de Regularização de Imigrantes)	Facilita a regularização de migrantes que já estão no Brasil, permitindo a legalização e a concessão de documentos necessários para o acesso a direitos básicos.	2009	Esta lei também foi substituída e reformulada pela Lei de Migração de 2017, que agora regula as condições para regularização de migrantes no Brasil de forma mais ampla e eficiente.

Fonte: Brasil (1988; 1997; 2001; 2009; 2017) Elaborado pela autora (2024)

Em resumo, como abordado amplamente neste capítulo, a Lei de Migração de 2017 é a principal legislação vigente, substituindo o Estatuto do Estrangeiro e outras normas mais antigas. Algumas leis específicas, como a Lei do Refugiado (Lei nº 9.474/1997), ainda estão em vigor, mas são complementadas e harmonizadas com a Lei de Migração.

A análise histórica sobre a migração internacional no Brasil revela um processo complexo e multifacetado, que se inicia com a chegada dos portugueses e se estende até os dias atuais, passando por diversos ciclos migratórios, políticas públicas e transformações sociais. O papel do Estado na atração de imigrantes, especialmente no século XIX, refletiu tanto interesses econômicos, como a necessidade de substituir a mão de obra escravizada, quanto tensões sociais, ao lidar com diferentes grupos migrantes. A migração não apenas moldou a composição demográfica do Brasil, mas também contribuiu para a perpetuação de preconceitos e discriminações, desde os indígenas até os mais recentes imigrantes.

Além disso, o controle migratório, refletido nas políticas do governo republicano, evidenciou uma tensão constante entre os interesses de desenvolvimento do país e as ameaças percebidas à ordem interna. Ao mesmo tempo, a migração foi fundamental para a construção da diversidade cultural que caracteriza o Brasil, embora não sem o preço da exclusão e do silenciamento de determinadas histórias. Portanto, a migração internacional no Brasil deve ser compreendida como um fenômeno que não só impulsionou o desenvolvimento econômico, mas também gerou novas formas de exclusão e resistência social. A resistência social no contexto da migração internacional no Brasil se caracteriza pela luta dos migrantes contra as formas de discriminação, marginalização e exclusão impostas pela sociedade receptora.

Historicamente, os migrantes, sejam eles europeus, asiáticos ou de outras origens, enfrentaram desafios significativos para se integrar, muitas vezes sendo vítimas de preconceitos raciais, culturais e econômicos. Contudo, essa resistência não se manifestou apenas por meio da oposição direta às políticas de exclusão, mas também por meio da preservação de suas identidades culturais, da criação de redes de apoio comunitário e do fortalecimento de movimentos sociais que buscavam assegurar os direitos dos migrantes, tais como: a criação de associações de imigrantes, como as colônias italianas e japonesas e alemãs que não só preservaram suas culturas, mas também se organizaram para lutar por melhores condições de trabalho e convivência social.

Dessa forma, a resistência social dos migrantes no Brasil não apenas desafiou as tensões entre os interesses do desenvolvimento econômico e a ordem social estabelecida, mas também contribuiu para o processo de transformação social, garantindo aos migrantes um lugar no Brasil que, aos poucos, se consolidava como uma sociedade plural e diversificada.

4.4 NOVO CAMINHO A SEGUIR: MIGRAÇÃO EM SANTA CATARINA

Santa Catarina é de fato um estado multiétnico. Essa afirmação está impressa em sua história, contada e vivida por cada pessoa que um dia nesse solo pisou, pois não existe cidade ou povoado, que não possua descendentes de imigrantes, e durante essa seção abordaremos a história desses povos. Santa Catarina é o menor estado do sul do Brasil, abriga em suas terras uma população de 7,6 milhões de pessoas, conforme o Censo Demográfico (IBGE 2022), dispõe de 295 municípios, sendo um dos estados brasileiros com maior relevo montanhoso, com exatos 52% do território se localiza a mais de 600 metros de altura. O setor econômico que alimenta o estado está dividido entre, industriais, extrativistas e pecuária, e conta ainda com a força do turismo, em virtude de suas belas paisagens, conforme aponta o Censo demográfico (IBGE 2022), disponível na plataforma do Sidra e na Plataforma Geográfica Interativa.

Residir em Santa Catarina, tem sido o desejo de milhares de migrantes, isso se expressa no aumento populacional equacionado pelo Censo Demográfico (IBGE 2022), que apontou um crescimento de 21,8% a mais que a população recenseada em 2010, somando um total de 1,36 milhão de pessoas, colocando o estado catarinense como o segundo que mais cresceu no país nos últimos 12 anos, ficando atrás apenas de São Paulo, ocupando a 10ª posição entre os demais estados, ultrapassando o estado do Maranhão. Em termos de população, o crescimento de Santa Catarina foi 3,3 vezes maior que o índice de crescimento nacional de 6,5%, perdendo apenas de Roraima, que subiu 41,3%. Grande parte desse

aumento populacional repousa no movimento migratório internacional, na última década Santa Catarina recebeu um contingente de aproximadamente “82.024 imigrantes, oficialmente registrados como moradores no estado, apenas entre 2020 e 2021, cerca de 23 mil novos estrangeiros escolheram viver em terras catarinenses” de acordo com os dados divulgados pelo Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM 2022).

Esse novo fluxo migratório representa a quebra de paradigma entre os colonizadores, predominantemente europeus, como italianos, alemães, poloneses, russos, suíços e outros, para representação de migrantes vindos das Américas como Haiti e Venezuela entre outros em uma porcentagem menor. Segundo relatório apresentado pela Polícia Federal (2022) estão registrados cerca de 17.712 venezuelanos e 30.312 haitianos no estado, no entanto os registros mostram apenas um recorte do montante, pois existe um número expressivo de migrantes sem registro, por falta muitas vezes de documentos ou até mesmo de informação de onde procurar asilo.

Corroborando com as informações da Polícia Federal, está o Relatório Executivo do OBMIGRA (2020, p. 20), apontando que no final da década (2020) o aumento na migração internacional “foi influenciado, sobretudo, pela migração do Sul global, especialmente haitianos e venezuelanos”, ainda de acordo com o relatório, no início da década (2010), a região Sudeste concentrava a “maior parcela da força de trabalho de imigrantes no mercado de trabalho formal”, no entanto nota-se um crescimento exponencial ao longo do decênio.

Em 2020, o Sul era responsável por empregar praticamente a metade de todos os trabalhadores imigrantes no país (2020, p. 19), entre os estados do Sul se destacam Paraná e Santa Catarina, em virtude da produção e exportação de suínos e aves, como apresentado pela Secretaria de Estado da Agricultura e Pecuária (SAR) de Santa Catarina ;

Santa Catarina é o maior produtor e exportador de carne suína do Brasil. Em 2021, o estado foi responsável por 53,37% das receitas e 51,34% da quantidade embarcada, exportando carne suína para 70 países. A cadeia catarinense de suinocultura abate 40 mil animais por dia. Cada dia parado, corresponde a um prejuízo de R\$26,8 milhões na produção de suínos. Segundo maior produtor e exportador de carne de frango do Brasil, Santa Catarina responde por 24,55% das receitas brasileiras com a proteína. Em 2021, a carne de frango catarinense foi exportada para 129 países. (Secretaria de Estado da Agricultura e Pecuária 2021)

Parte expressiva de venezuelanos e haitianos estão inseridos em atividades e ocupações relacionadas ao setor agroindustrial, como a de abate de animais e na fabricação de alimentos. Entre os anos de 2011 e 2019 foram emitidas 87.570 carteiras de trabalho para pessoas Latino-americanas solicitantes do reconhecimento da condição de refugiados no

Brasil, a maior parte ocupados no mercado formal de trabalho, foram registrados entre as regiões Norte do país (21,0%), Sudeste (19,1%), já o Sul do país aparece na dianteira com (48,8%), com destaque para o estado catarinense com (26,1%), assim como aparece no Relatório Executivo do OBMIGRA (2020, p. 24). Ainda, de acordo com Relatório entre as principais nacionalidades latinoamericanas em 2019 (emissões de carteiras de trabalho) destacam-se os venezuelanos (65,2%), haitianos (23,9%) e cubanos (8,2%)”.

Contudo, as desigualdades sociais, culturais, étnicas e de gênero acompanham igualmente a inserção dos migrantes internacionais no mercado de trabalho formal, refletindo uma herança histórica de exclusão profundamente enraizada na sociedade brasileira. Essas disparidades, perpetuadas sob o pretexto de preservação dos "bons costumes" e sustentadas pelas dinâmicas do capitalismo global, revelam uma estrutura que marginaliza determinados grupos em prol da manutenção de privilégios e da lógica de exploração econômica. Essa realidade evidencia como o sistema capitalista, ao longo do tempo, legitima e reforça desigualdades estruturais sob a aparência de normalidade social. Dessa forma justifico;

Constata-se desigualdades relacionadas à: 1) região de origem: imigrantes do Norte Global registraram os mais altos rendimentos em comparação às pessoas do Sul Global; 2) sexo: as mulheres imigrantes recebem cerca de 70% do valor dos rendimentos dos trabalhadores do sexo masculino; as mulheres imigrantes do Sul Global recebem em média menos da metade dos rendimentos das mulheres do Norte Global; 3) cor ou raça: os brancos, em maioria europeus, receberam rendimentos muito superiores aos negros, os quais em média recebem no máximo um ou dois salários mínimos; 4) status migratório: refugiados e solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado têm rendimentos mais baixos que os demais imigrantes; e 5) idade: imigrantes entre 40 a 65 anos, em geral, têm rendimentos mais altos, sendo os mais jovens recebendo salários mais baixos (OBMIGRA, 2020, p. 26)

Após o período pandêmico causado pela Covid-19, as mulheres foram mais admitidas e terminaram o ano de 2020 com saldo positivo em contratações, porém não significa que tenham seus salários igualados aos de homens migrantes e tão pouco de mulheres nacionais, uma vez que as atividades econômicas onde essas mulheres estão sendo inseridas no mercado de trabalho tem altas taxas de exploração de mão e obra, como é o caso dos frigoríficos na Região Sul do país, “ nesse caso, elas executam atividades insalubres, longas jornadas de trabalho com baixa remuneração, sendo em sua maioria mulheres venezuelanas e haitianas, (Relatório Anual OBMIGRA, 2021).

Os dados apresentados justificam o alto fluxo migratório que ocorreu nos municípios do Oeste catarinense, frente à oferta de trabalho como divulgada pelo Sistema Nacional de Emprego (Sine 2021). À época (2021), Santa Catarina, tinha 9 mil vagas de empregos disponíveis, distribuídas entre 15 cidades, com destaque para o Oeste catarinense, onde São

Miguel do Oeste aparece com (1.654), seguido por Concórdia (590), Chapecó (370), quanto ao litoral norte Balneário Camboriú era a cidade com maior número de vagas, sendo (205), foram listados também os municípios de, Joinville (406), Dionísio Cerqueira (385), Jaraguá do Sul (279), Indaial (276), Brusque (272), Tijucas (268), Tubarão (263), Blumenau (239), Seara (233), Braço do Norte (205) e São Bento do Sul (198).

Em um estudo comparado percebe-se, que atualmente, o oeste catarinense se sobressai na oferta de empregos formais, uma vez que das 5.689 vagas de empregos ofertadas o município de São Miguel detém a maioria com (815), posteriormente Concórdia (522) Chapecó (299), já no Vale do Itajaí, o destaque vai para Balneário Camboriú com (342), seguido por Brusque (156), Blumenau (145), na região da Grande Florianópolis, São José contém (126) e a capital Florianópolis (145), outras 61 cidades aparecem em números de vagas menores que as apresentadas (Sine 2023). Esse novo contingente de migrantes e refugiados têm preferido se estabelecer em Florianópolis, contudo migram para cidades do interior com maior oferta de emprego, como as supracitadas, que necessitam de mão de obra para suas indústrias e para o terceiro setor. De acordo com Relatório Executivo;

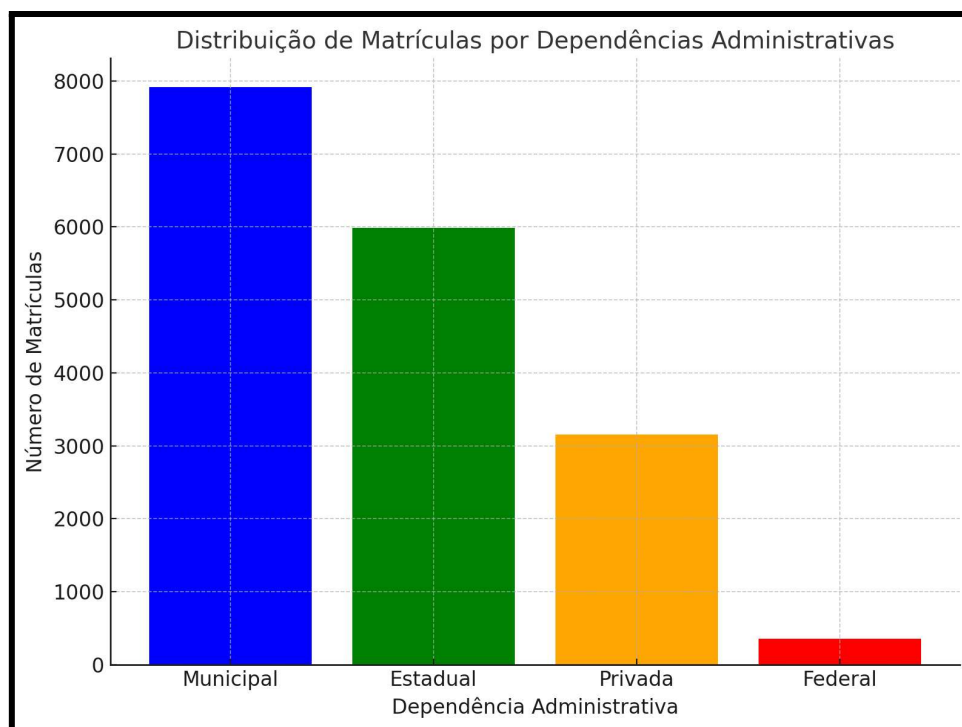
Santa Catarina foi o responsável pelo maior número de imigrantes formalmente empregados, inclusive no período pandêmico (OBMIGRA,2021). Assim, há uma preocupação expressa com a criação de postos de trabalho, aliada com o fomento ao empreendedorismo do migrante, entendendo-se que tal prerrogativa traz riqueza tanto para o migrante, quanto para o estado, além de conferir qualidade de vida àquele que opta pelo empreendedorismo como fonte de trabalho (OBMIGRA, 2021)

No que se refere à educação de crianças migrantes internacionais em Santa Catarina, o Relatório Anual do OBMIGRA (2022), com base em dados do INEP, destaca a pesquisa intitulada "Série Histórica", que analisa o número de crianças e adolescentes matriculados no Ensino Básico brasileiro. Em 2020, o estado de Santa Catarina registrou um total de 17.404 matrículas, conforme os últimos dados disponibilizados pelo INEP. Entretanto, após essa data, não houve novas divulgações, o que resulta em uma lacuna de informações entre os anos de 2020 e 2022. Essa ausência de atualizações gera uma dificuldade no acesso a dados mais detalhados, criando um hiato informacional. Além disso, os dados apresentados pelo INEP têm como referência o ano base de 2020, com um intervalo de quase dois anos sem informações atualizadas. Embora os dados disponíveis possam ser correlacionados com outras fontes não diretamente relacionadas a migrações e educação, isso dificulta a apresentação precisa das informações nesta pesquisa, conforme também observado pelo Relatório Anual do OBMIGRA.

O INEP, até o ano de 2020, proporcionava informações muito ricas sobre o acesso aos vários níveis de ensino, inclusive desagregando os dados por país de nascimento do estudante. Essa forma de disseminação foi descontinuada, fator que limita temporalmente a análise dos dados comparativamente às demais bases acionadas no presente estudo (OBMIGRA 2022, p. 6).

As distribuições de matrículas por dependências administrativas estavam divididas da seguinte maneira: Municipal (7.918), Estadual (5.984), Privada (3.150), Federal (352).

Gráfico 7: Distribuição de Matrículas por Dependências Administrativas



Fonte: INEP (2020), elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Os dados apresentados no gráfico apresentam a distribuição de matrículas por dependências administrativas para crianças e adolescentes migrantes internacionais matriculados no ensino básico. Observa-se que a maior parte dessas matrículas está concentrada na rede municipal, com um total de 7.918 matrículas, seguida pela rede estadual, que possui 5.984 matrículas. Esse destaque das matrículas municipais indica um papel

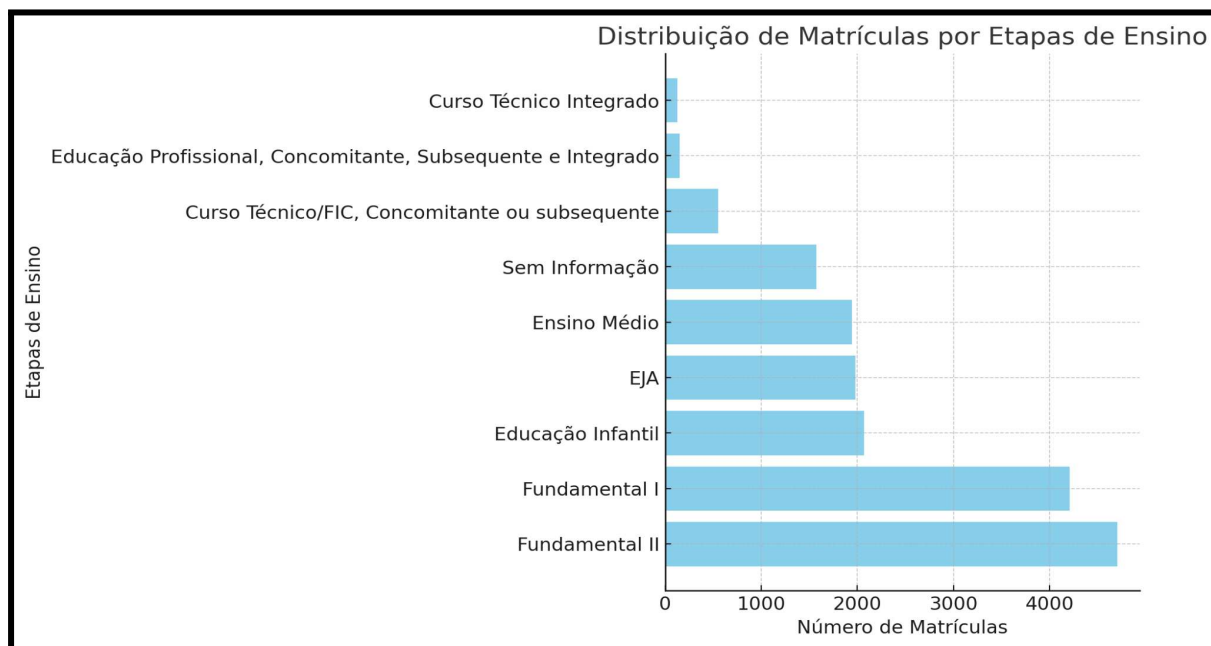
importante das prefeituras na oferta de educação básica, sobretudo na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

A rede privada ocupa o terceiro lugar, com um total de 3.150 matrículas, demonstrando uma presença relevante, embora inferior em comparação com as redes públicas. Já a rede federal, com apenas 352 matrículas, apresenta uma participação reduzida, o que é compreensível, visto que as instituições federais tendem a se concentrar principalmente no ensino médio técnico e superior, onde o acesso é mais restrito, tanto para estudantes nacionais quanto para não nacionais.

Esses dados refletem o protagonismo das redes municipais e estaduais na oferta de educação básica no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação de migrantes internacionais, que podem enfrentar barreiras adicionais para acessar instituições privadas devido a questões econômicas e de localização.

Ao que refere-se às etapas de ensino a distribuição segue representada no gráfico abaixo

Gráfico 8: Distribuição de Matrículas por Etapas de Ensino



Fonte: INEP (2020), elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Os dados apresentados revelam uma distribuição significativa de matrículas nas diferentes etapas de ensino. O Fundamental II aparece com o maior número de matrículas, totalizando 4.704 alunos, seguido pelo Fundamental I, com 4.212 matrículas. Esses números refletem a importância da educação fundamental no atendimento aos alunos, uma vez que essa etapa é obrigatória e fundamental para o desenvolvimento escolar das crianças.

A Educação Infantil, com 2.072 matrículas, apresenta uma quantidade considerável de alunos, mas uma análise mais aprofundada aponta para uma lacuna de informações. Os dados não discriminam se essas matrículas se referem à creche (0 a 3 anos) ou à pré-escola (4 a 5 anos), o que dificulta uma avaliação detalhada da cobertura educacional para essa faixa etária. Essa ausência de segmentação é problemática, pois são etapas com demandas e estruturas diferentes. A creche atende a um público ainda não obrigatório no sistema de ensino, enquanto a pré-escola já é parte fundamental da educação básica. Essa falta de informações detalhadas sobre a educação infantil, especialmente no que se refere às creches, pode ser atribuída à não obrigatoriedade de frequência nessa etapa da educação básica. De acordo com a legislação brasileira, a matrícula na educação infantil, especificamente nas creches, não é obrigatória para crianças de até três anos, o que contribui para a escassez de dados sistematizados sobre essa fase educacional (LDB, 9.394/96).

A ausência de dados mais detalhados para a Educação Infantil também pode gerar dificuldades na formulação de políticas públicas específicas para cada uma dessas etapas. Sem a distinção entre creche e pré-escola, fica difícil mensurar a qualidade do atendimento ou a capacidade de infraestrutura disponível para atender essas crianças.

Outro dado relevante é a quantidade de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que alcança 1.982, demonstrando a necessidade contínua de políticas voltadas para essa modalidade, garantindo o acesso à educação básica para quem não teve a oportunidade de concluir os estudos no tempo regular.

A presença de 1.576 matrículas classificadas como "Sem Informação" também é um ponto crítico. A falta de clareza sobre a alocação dessas matrículas prejudica a precisão dos dados e compromete a análise completa da distribuição nas etapas de ensino. A insuficiência de informações sobre essa parcela pode indicar falhas no processo de registro, o que limita a capacidade de planejamento e intervenção educativa.

Por fim, as matrículas nos cursos técnicos, concomitantes e subsequentes somam números bem menores, com 554 e 154, respectivamente, o que é esperado para modalidades que, geralmente, demandam um público mais restrito e específico, como apontado anteriormente.

As mulheres somam um total de 8.186 matrículas, sendo a maioria composta por alunas com idade entre 4 e 19 anos, de diversas nacionalidades. As principais origens incluem haitianas (2.896), argentinas (914), venezuelanas (610), paraguaias (596), norte-americanas (390), portuguesas (394) e italianas (300), com outras nacionalidades representadas em menores quantidades. Entre as cidades catarinenses, Florianópolis destaca-se com o maior

número de matrículas, totalizando 1.198 alunas, seguida por Joinville (710) e Balneário Camboriú (590), entre outras localidades com números menores.

O número de matrículas masculinas é um pouco mais expressivo, totalizando 9.218, com a mesma faixa etária predominante entre 4 e 19 anos, semelhante ao grupo feminino. Da mesma forma, observa-se uma recorrência nas origens dos alunos, com os haitianos representando a maior parte, também com 9.218 matrículas, seguidos por argentinos (838), venezuelanos (700), paraguaios (496), portugueses (418), norte-americanos (378) e italianos (324). As cidades com maior número de matrículas masculinas incluem Florianópolis (1.334), Joinville (916), Criciúma (600) e Balneário Camboriú (514), entre outras com números menores (INEP, 2020).

Os dados mais recentes sobre o número de matrículas de alunos migrantes foram divulgados pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED). De acordo com o relatório de 2022, a rede estadual de educação registrou 6.323 alunos migrantes e/ou refugiados matriculados. Deste total, 1.859 estavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2.223 nos Anos Finais e 1.910 no Ensino Médio. No entanto, esses números referem-se exclusivamente aos alunos matriculados na rede estadual de educação.

Diante do exposto, em que a migração internacional em Santa Catarina, tem sido parte do cenário catarinense do planalto ao litoral, em que o trânsito de não nacionais ganha cada vez mais espaço na sociedade, e em razão da grande oferta de trabalho formal e da crescente procura ao acesso à educação, saúde e outros serviços essenciais, Santa Catarina aprovou, em 9 de outubro de 2020 a Lei Estadual nº 18.018/2020, que Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina visto em:

Art. 1º Institui a Política Estadual para a População Migrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, com os seguintes objetivos: I – garantir ao migrante o acesso a direitos fundamentais, sociais e aos serviços públicos; II – promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; III – impedir violações de direitos; e IV – fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil (Santa Catarina, 2020)

A presente lei se manifesta a frente da Lei Federal de Migração nº 13.445/2017, pois desburocratiza o acolhimento ao migrante a medida que em seu art.3º inciso IV, garante “acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do migrante por meio dos documentos de que for portador”; em igual demanda no art. 7º inciso IV dispõe sobre a garantia “a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação documental, o

direito à educação na rede de ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade”. Ainda legislando em prol da infância a lei estadual, estabelece que:

Art. 2º inciso XI proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante, art.3º inciso II priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente; art. 4º inciso II capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente migrante; IV- capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico culturais e, também, para garantir a integração linguística (Santa Catarina, 2020)

A referida lei estadual, traz à luz e trata com prioridade a garantia do acesso à saúde, como apresentado no art. 7º, inciso II, garantir o acesso à saúde, observadas as alíneas: a) as necessidades especiais relacionadas ao processo de deslocamento; b) as diversidades culturais; trata ainda no art.3, inciso III sobre o respeito “às especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião, deficiência e promover abordagem interseccional para combate dos marcadores de subordinação”.

De fato a Lei Estadual significa um aceno para institucionalização de uma nova e mais inclusiva política de migração, abrindo margem legal para inclusão de pautas orçamentárias e administrativas no estado, garantindo base legal para que essa população busque a efetivação de seus direitos, no entanto o que percebe-se é um hiato entre a Lei descrita no papel e sua efetivação, principalmente ao que tange a implementação da mesma nos municípios, onde muitos não sabem sequer da sua existência ou tão pouco que ela deveria acontecer de forma “transversal” às políticas e serviços públicos (SANTA CATARINA, 2020).

4.5 “A DUBAI BRASILEIRA”⁹ NA ROTA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

A escolha em analisar os processos de inclusão e acolhimento de crianças/alunos migrantes¹⁰ internacionais na rede pública de ensino do município de Balneário Camboriú

⁹ Dubai Brasileira? Por que Balneário Camboriú ganhou o apelido? Com os maiores prédios do país, o município de Balneário Camboriú é destaque quando se fala em robustez de sua arquitetura – e o que motivou o apelido de Dubai Brasileira, segundo entidades representativas do município e historiadores que tratam do assunto. Os maiores edifícios começaram a ser construídos há cerca de 15 anos, trazendo, com as obras, o apelido que perdurou até hoje. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/bc->

¹⁰ Considera-se população migrante, para fins desta Lei, todas as pessoas que se transferem do seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo migrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental. Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Estadual para a População Migrante: Art. 4º Será assegurado o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos, consideradas as seguintes ações administrativas: I - formação de agentes públicos voltada à: a) sensibilização para a realidade da imigração em Santa Catarina, com orientação sobre direitos humanos e b) acolhida intercultural, humanizada e multilíngue, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de

não se fez apenas no fato do lugar que me encontro, como professora da rede, mas repousa também no lugar que a cidade ocupa, como sendo uma das que mais recebe migrantes internacionais de Santa Catarina, e tem em sua responsabilidade um total de 139 mil pessoas.

De acordo com o Censo do IBGE (2022), o município recebeu 31 mil novos moradores em 12 anos, um aumento de aproximadamente 28%, colocando Balneário Camboriú como a segunda cidade mais populosa da AMFRI (Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí) e a 12º do estado, a região possui uma economia diversificada, contemplando vários segmentos do mercado. O crescimento econômico da região a consolidou como uma das mais dinâmicas do estado catarinense, dando destaque para os municípios de Balneário Camboriú, Brusque, Itajaí e Blumenau, tais motivações incidem na maior intensificação do fluxo migratório.

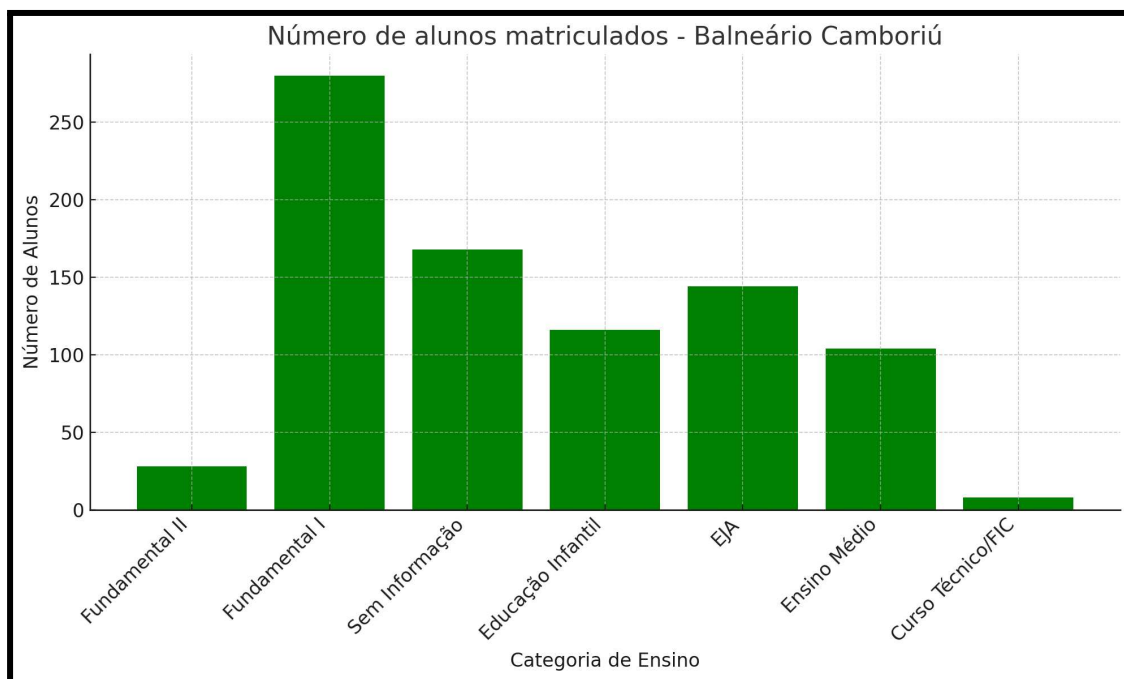
Grande parte desse aumento populacional se deve à migração internacional, conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Inclusão Social do Município de Balneário Camboriú (CMAS 2023), onde segundo ela, foram realizados 2.913 atendimentos a migrantes internacionais entre maio de (2022) e junho de (2023), dos quais 1.163 foram venezuelanos e 1.094 para haitianos. Estima-se que a população migrante atual residente em Balneário Camboriú seja de aproximadamente 10 mil, nascidos em mais de 22 países, entre eles estão, Argentina (280), Colômbia (63), Cuba (56), Marrocos (50) e Egito (40), a lista inclui ainda Afeganistão, Chile, Estados Unidos, Guatemala, Líbia, Senegal, Suécia, Ucrânia, Japão e outros, (CMAS 2023).

Em consonância a esse movimento migratório, que vem acontecendo na última década em Balneário Camboriú, está a expressiva presença de crianças, que de acordo com os últimos dados mensurados pelo INEP (2020), o município é o terceiro, com maior número de crianças/alunos migrantes internacionais matriculados, ficando atrás apenas da capital Florianópolis e Joinville, já entre os municípios do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, ocupa a primeira colocação, sendo um total de 1.104 crianças/alunos migrantes internacionais matriculados, dos quais 834 estão na rede pública municipal de ensino, 142, nas dependências administrativas estaduais e 128 na rede privada, representando diferentes nacionalidades, como; Haiti (438), Venezuela (172), Argentina (160), República Dominicana (50), Paraguai

atendimentos à população migrante; Art. 5º A Política Estadual para a População Migrante será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências. Art. 6º O Poder Público deverá manter estruturas de atendimento aos migrantes, que poderá ser realizado em parceria com os Municípios, destinadas à prestação de serviços específicos, bem como facilitar o acesso aos demais serviços públicos. Art. 8º A Política Estadual para a População Migrante será levada em conta na formulação dos Programas de Metas do Estado de Santa Catarina, Planos Plurianuais, Leis de Diretrizes Orçamentárias e Leis Orçamentárias Anuais.

(44) Portugal (42), Estados Unidos (32), Colômbia (30), Reino Unido (28), e outras representações em quantidades menores , a exemplo de, México, França, Cuba, Egito, Equador, Nova Zelândia, Alemanha, Itália, Peru, Austrália, Canadá, China, Dinamarca, Líbano, Ucrânia, Paquistão, Síria, Suíça, Japão, Jordânia, INEP(2022), os dados mensuram ainda a idade e sexo, sendo (590) meninas, com idade entre 04 e 19 anos, meninos (514), com idade equivalente as meninas entre 04 e 19 anos. A divisão pela etapa de ensino se apresenta da seguinte forma, conforme gráfico representado.

Gráfico 9: Número de alunos matriculados - Balneário Camboriú



Fonte: INEP (2020), elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Diante do movimento migratório que caracteriza parte significativa da infância contemporânea, torna-se de extrema relevância direcionar a atenção para as formas de acolhimento, inclusão e adaptação dessas crianças no ambiente escolar. É fundamental assegurar que crianças e alunos migrantes não apenas tenham acesso à matrícula, mas sejam efetivamente inseridos no contexto escolar, com suas singularidades devidamente respeitadas. A Lei de Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) reconhece o migrante internacional como um concidadão global, conferindo-lhe direitos universais, todos garantidos de maneira gratuita e legítima pelo Estado, em consonância com a política internacional de Direitos Humanos.

Ao que tange o direito à educação, a legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma maneira que as crianças e os adolescentes

brasileiros. Diante da equidade de direitos atribuída pela referida Lei, outras normativas se expressam corroborando com a determinação expressa.

Dessa forma, o direito à educação está expresso na Constituição Federal, em que se pode ler no artigo 5º, que a educação também é direito dos estrangeiros. Do mesmo modo, encontra-se no artigo 6º, outras formas de garantia de direitos, a saber “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Da Constituição Federal observa-se a proteção à criança também no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde se lê nos artigos 53 e 58, respectivamente:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990)

Outra Lei complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) também mostra a garantia do direito à educação quando dispõe os princípios que se assentam a educação, ou seja, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] consideração com a diversidade étnico-racial [...], como se observa no artigo 3º.

Ainda em conformidade com as legislações federais está a Lei Estadual nº 18.018 de Santa Catarina, que institui no art.1º inciso IX – “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, serviço bancário, trabalho, à educação, assistência jurídica integral pública, moradia e seguridade social”; Alvitra no inciso XI, sobre a necessidades de garantir a “proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante” prossegue nos demais artigos enfatizando;

Art.3º, inciso II – priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Art.4º, a) sensibilização para a realidade da imigração em Santa Catarina, com orientação sobre direitos humanos e legislação concernente;IV - capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística (Santa Catarina, 2018).

Decorrente do destaque na perspectiva dos movimentos migratórios que localiza a Dubai Brasileira na rota das migrações internacionais, é apontada como uma terra promissora para começar ou recomeçar. A Prefeitura Municipal, estabelece por meio do Conselho Municipal de Assistência Social, a Resolução CMAS nº 002/2023 no dia 16 de fevereiro de 2023, que “Dispõe sobre o plano de ação para acolhimento de imigrantes em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório por crise humanitária” e Resolve;

Art. 1º. APROVAR o Plano de Ação para Acolhimento de Imigrantes em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório por crise humanitária, orçado no valor de R\$ 2.160.000,00 (Dois Milhões, Cento e Sessenta Mil Reais) que será provido de recurso oriundo da União Federativa Brasileira. Art. 2º. Os recursos serão destinados da seguinte maneira: a) Recursos Humanos: R\$ 415.455,50 (Quatrocentos e Quinze Mil, Quatrocentos e Cinquenta e Cinco Reais e Cinquenta Centavos); b) Material de Custeio: R\$ 1.482.994,50 (Um Milhão, Quatrocentos e Oitenta e Dois Mil, Novecentos e Noventa e Quatro Reais e Cinquenta Centavos); c) Contratação de Serviços: R\$ 247.400,00 (Duzentos e Quarenta e Sete Mil e Quatrocentos Reais); d) Locação de veículos: R\$14.160,00 (Quatorze Mil, Cento e Sessenta Reais). (CMAS 2023)

A presente pesquisa não identificou até o momento outras legislações que abarquem a migração internacional como tema principal ou transversal a outras demandas. A Resolução municipal sugere apenas que, fique a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social, acompanhar as atividades desenvolvidas por meio de visitas técnicas e reuniões, devendo além, “fornecer apoio na elaboração de diagnósticos, relatórios, pesquisas, que corroborem com a consolidação e identificação das metas em relação aos objetivos propostos”.

Foram também analisados os documentos norteadores da Educação e suas legislações municipais, como a Lei nº 3.862, de 18 de dezembro de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação com vigência de 10 anos (2015-2025). No entanto, apesar de, em 2015, o número de alunos migrantes internacionais matriculados na rede municipal ser de 266, conforme dados do Censo Escolar (INEP 2015), não foi identificada nenhuma meta especificamente voltada ao atendimento, acolhimento ou inclusão desses estudantes. A única exceção é a Meta 5, que propõe "alfabetizar todas as crianças durante o ciclo de alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano".

Dentro dessa proposição, atribui-se a estratégia 5.11, que busca “Garantir a inclusão de alunos das diversas nacionalidades, no ciclo de alfabetização, proporcionando adaptação escolar e aulas de apoio pedagógico que atendam às necessidades”.

Outro documento importante para essa pesquisa é a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú, publicada em 2021. A Proposta Curricular foi sistematizada, a partir de registros e discussões realizadas no processo de atualização da formação dos/das

profissionais da rede de ensino do município, sendo iniciada no segundo semestre de 2018, concluída posteriormente ao final 2020, sendo seus últimos encontros realizados de forma virtual, em decorrências dos protocolos de prevenção e controle adotados, contra a disseminação da Covid-19. No ano que se iniciou as primeiras formações (2018), Balneário Camboriú tinha (512) alunos matriculados, sendo distribuídos nas dependências administrativas da seguinte forma: Rede municipal (382), Instituições de ensino privadas (69) e escolas estaduais (61).

Devido ao fato da Proposta Curricular ter sido sistematizada por toda rede municipal de educação contemplando a voz de todos os segmentos, e diante da quantidade de alunos migrantes matriculados na rede, considerando o ano de início da elaboração do documento até seu término, considera -se que o tema Migração Internacional Infantil no contexto educacional de Balneário Camboriú tenha sido considerado de pouca ou nenhuma relevância para os envolvidos, pois não foi identificado no texto menção sobre o tema supracitado. No entanto há de se compreender o contexto histórico em que o documento foi elaborado, onde grande parte do mesmo esteve relacionado temporalmente com a pandemia causada pela Covid-19.

Analisamos também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual revela que, apesar dos esforços do sistema educacional brasileiro, ainda existem desafios significativos para acolher adequadamente alunos em situação de refúgio e migração. A BNCC não apresenta, de maneira explícita, estratégias direcionadas ao trabalho pedagógico com esses estudantes.

Dessa forma acreditamos ser um paradoxo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — concebida como um documento orientador para assegurar uma educação de qualidade e igualitária a todos os alunos — não inclua de forma clara e explícita estratégias e diretrizes pedagógicas voltadas para esses estudantes, especialmente considerando que o Brasil tem uma história marcada pela migração. Desde a chegada de diversas levas de migrantes europeus, asiáticos e, mais recentemente, latino-americanos, a cultura brasileira foi continuamente enriquecida por essa pluralidade de origens, tornando o país um verdadeiro mosaico de identidades e influências culturais.

Dada a relevância histórica e social dos movimentos migratórios no Brasil, seria essencial que o currículo nacional contemplasse práticas pedagógicas que respeitassem as diferenças culturais e linguísticas, ajudando esses alunos a se integrarem sem abrir mão de suas identidades. A inclusão de atividades que abordem o multiculturalismo e promovam a empatia, o respeito e o diálogo entre culturas seria uma forma de os demais estudantes

compreenderem e valorizarem as experiências dos colegas migrantes, o que contribuiria para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A falta de uma abordagem específica para o ensino de alunos migrantes e refugiados não só revela uma limitação em termos de inclusão escolar, mas também uma oportunidade perdida de celebrar e valorizar a diversidade que tanto caracteriza o Brasil.

Considerando o exposto, a presente pesquisa se revela de grande relevância ao abordar a realidade da migração internacional infantil no contexto escolar. Justifica-se, assim, a necessidade de analisar os processos de inclusão e acolhimento de crianças e alunos migrantes internacionais na rede pública de ensino do município de Balneário Camboriú, especialmente diante da ausência de leis e normativas que garantam a educação desses estudantes.

4.6 O CAMINHO ATÉ À SALA DE AULA

Nesta etapa, analisamos o percurso que envolve o processo de matrícula até a inserção na sala de aula, conforme as normativas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú. Para tanto, foram solicitadas informações por meio de e-mails encaminhados ao Departamento Técnico Pedagógico e ao Departamento de Vagas. O conteúdo das solicitações abrangeu questões relacionadas à documentação necessária para matrícula, políticas de acolhimento, atendimento em idiomas estrangeiros e a relação entre legislações locais e federais.

Durante o processo, foram identificadas lacunas significativas, especialmente no que concerne à integração e ao acolhimento linguístico e cultural de crianças migrantes, além do número de crianças matriculadas na rede municipal de ensino, incluindo aquelas atendidas por meio de vagas com vouchers. No entanto, a informação referente ao número de crianças atendidas por vouchers não foi fornecida. Ao todo, foram realizados seis contatos via e-mail e um contato presencial, no qual buscamos obter a anuência para a pesquisa. As respostas foram enviadas em média 15 dias após o contato inicial. De acordo com as respostas fornecidas quanto a:

4.6.1 Matrícula e Documentação

A resposta fornecida pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú indica que o processo de matrícula segue etapas específicas, iniciando com o acesso ao site oficial da prefeitura. O próximo passo consiste em acessar o ícone da "Fila Única" , e posteriormente

entrar no link direto para a fila única . Para iniciar o processo, é necessário inserir o CPF do responsável pela matrícula. Na primeira etapa, solicita-se o preenchimento de dados cadastrais, como CPF, RG, nome, telefone, e-mail, parentesco e estado civil. Na segunda etapa, informações sobre o endereço do responsável são solicitadas, como rua, bairro e número da residência. A terceira etapa abrange dados financeiros, como renda familiar, ocupação, tipo de trabalho, horário e recebimento de benefícios governamentais. Na quarta e última etapa, devem ser inseridas informações sobre a criança, incluindo nome, sexo, idade e condições de saúde. Após a conclusão do preenchimento, o cadastro deve ser finalizado, e os responsáveis devem acompanhar os editais de convocação, que são publicados no site da prefeitura todas as segundas-feiras.

Após a convocação, os documentos exigidos devem ser apresentados na escola designada pela Secretaria de Educação, conforme o edital. Caso os documentos não sejam apresentados, a vaga pode ser perdida, ficando condicionada à entrega da documentação. O site, no entanto, está disponível apenas em português, sem possibilidade de tradução para outros idiomas, o que pode dificultar o acesso para migrantes internacionais. Além disso, o sistema não permite o progresso nas etapas se a documentação não estiver completa no momento do preenchimento.

O método de acesso à vaga, por meio digital, apresenta limitações, especialmente para pessoas que não têm acesso frequente à internet, celular ou e-mail, dificultando o acompanhamento das convocações. Essa questão se agrava no caso de migrantes internacionais, muitos dos quais chegam ao país sem a documentação completa ou enfrentam situações de vulnerabilidade econômica. A matrícula também depende da apresentação de todos os documentos e da disponibilidade de vaga em uma escola próxima à residência. Contudo, não há uma explicação detalhada sobre o tratamento da situação documental de crianças migrantes, que frequentemente não possuem todos os documentos exigidos. A resposta de que "será analisado o documento faltante" sugere uma abordagem caso a caso, mas não oferece clareza sobre possíveis alternativas formais ou adaptações para famílias migrantes que enfrentam dificuldades burocráticas ao se estabelecerem no país. O acesso à fila única também pode ser feito diretamente na Secretaria Municipal de Educação, seguindo as mesmas etapas que por meio online.

4.6.2 Acolhimento de crianças migrantes e políticas específicas

Um ponto crítico revelado nas respostas fornecidas pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú foi a ausência de uma normativa ou política municipal específica para o

acolhimento de crianças migrantes internacionais nas escolas. Isso pode significar uma falta de diretrizes claras sobre a integração dessas crianças, o que pode dificultar o desenvolvimento de práticas adequadas ao contexto multicultural. Apesar de seguir legislações federais que garantem o direito à educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova Lei de Migração, a ausência de uma regulamentação local limita a efetividade de tais direitos, uma vez que o contexto específico de cada município exige políticas adaptadas para lidar com a diversidade cultural e linguística.

4.6.3 Atendimento em idiomas estrangeiros

Outro ponto relevante é a ausência de atendimento em outros idiomas para as famílias migrantes. Essa barreira linguística pode dificultar a comunicação entre a escola e os pais, impactando negativamente a adaptação das crianças ao ambiente escolar. A falta de suporte linguístico pode gerar exclusão e dificultar a participação ativa das famílias no processo educativo dos filhos, contrariando os princípios de inclusão e acolhimento estabelecidos por legislações nacionais.

4.6.4 Relação com Leis Federais e Estaduais

A Secretaria de Educação destaca que a educação de crianças migrantes internacionais é garantida por legislações federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a nova Lei de Migração. Essas normativas asseguram o direito à educação e ao acolhimento adequado, reforçando a importância de proporcionar oportunidades educacionais equitativas aos migrantes. No entanto, a efetivação desses direitos enfrenta desafios práticos quando não há regulamentações locais ou políticas públicas adaptadas às especificidades dessa população. Aspectos como o acolhimento linguístico e a valorização da diversidade cultural são frequentemente negligenciados, o que pode comprometer a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente escolar e limitar sua plena integração social e acadêmica.

De acordo com as informações obtidas sugere-se que, o processo de matrícula e acolhimento de crianças migrantes internacionais na rede pública de Balneário Camboriú apresenta desafios significativos. Embora o sistema de "Fila Única" facilite o acesso digital para a matrícula, ele também impõe barreiras, especialmente para famílias migrantes que enfrentam dificuldades como falta de acesso à internet, celular ou e-mail, além da ausência de tradução do site para outros idiomas.

Essas limitações podem prejudicar o processo de inserção dessas crianças na rede de ensino, ampliando sua vulnerabilidade. A falta de uma política municipal específica para o

acolhimento de crianças migrantes e a ausência de atendimento em idiomas estrangeiros reforçam essa exclusão.

O desenvolvimento de estratégias locais mais adequadas ao contexto da migração e que garantam a efetiva inserção dessas crianças no ambiente escolar é essencial para assegurar seus direitos à educação e à integração plena na sociedade.

5. MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL: PARTE CONSTITUINTE DA INFÂNCIA

A migração internacional infantil, embora muitas vezes invisível, representa uma das realidades mais urgentes e complexas do fenômeno migratório global. As crianças, que compõem uma parcela significativa dos migrantes internacionais, enfrentam uma jornada repleta de riscos, desafios e, muitas vezes, sofrimentos profundos. Neste capítulo buscamos abordar os aspectos dessa migração, suas causas e consequências, além de destacar as condições de vulnerabilidade que as crianças enfrentam ao migrar. As motivações para a migração infantil variam desde a busca por uma vida melhor, com acesso à educação e oportunidades, até a fuga de situações extremas, como a violência, exploração e negligência. Em meio aos dados alarmantes sobre a migração de crianças e os perigos enfrentados nas rotas, torna-se essencial refletir sobre como garantir a segurança, a dignidade e os direitos dessas crianças, que muitas vezes se veem obrigadas a cruzar fronteiras sem a proteção necessária.

5.1 PEQUENOS AO MUNDO: PORQUE MIGRAR TAMBÉM É COISA DE CRIANÇA!

É correto afirmar que a migração é uma constante na história da humanidade, sendo intrínseca à condição humana. No entanto, suas motivações e a intensidade migratória vêm se modificando ao longo do tempo, assim como os grupos de pessoas envolvidas. Nesse contexto migratório, encontramos as crianças, que representam uma parte significativa desse fenômeno contemporâneo. A migração infantil é uma realidade complexa que se entrelaça intimamente com a formação da infância.

Falar sobre a migração internacional infantil é discutir aproximadamente 14% da população migrante mundial. Segundo o Relatório da Série Infância em Perigo (UNICEF, 2023), que analisa a dinâmica mutável da migração infantil na América Latina e nas Caraíbas (ALC) por meio de três principais fluxos migratórios e de refugiados – América Central e México, Haiti e Venezuela (República Bolivariana) – as crianças representam 25% das pessoas em trânsito na região. Essa é a maior proporção de população migrante infantil no mundo; em outras palavras, a cada quatro migrantes internacionais, uma é criança.

O relatório também apresenta dados do Serviço de Alfândegas e Proteção dos Estados Unidos (CBP), que registrou, em 2021, mais de 149 mil crianças atravessando a

fronteira, e, em 2022, mais de 155 mil. Em 2023, mais de 83 mil crianças cruzaram a fronteira apenas no primeiro semestre.

Em 2022, cerca de 250 mil migrantes cruzaram a perigosa selva de Darién, dos quais 40 mil eram crianças e adolescentes. Nos primeiros oito meses de 2023, mais de 196 mil migrantes atravessaram a região, incluindo 60 mil crianças e adolescentes, 91% dos quais tinham menos de 11 anos de idade (UNICEF, 2023, p. 5).

A Selva de Darién é um destino escolhido por muitos migrantes por ser uma faixa de terra que conecta a América do Norte e a América do Sul, entre a Colômbia e o istmo do Panamá. Esse território oferece uma oportunidade para os movimentos migratórios, mas o percurso é considerado extremamente perigoso:

O Darién é um ambiente selvagem com selvas densas, rios caudalosos, colinas traiçoeiras e vastos pântanos com lama até o joelho, é o lar de cobras venenosas, formigas vermelhas (também conhecidas como vermelho ou fogo) e onças (UNICEF– LA INFANCIA EN PELIGRO 2023, p. 2).

O relatório também apresenta as causas dessa migração histórica na região, principalmente de caráter socioeconômico, como a pobreza generalizada, a falta de oportunidades de subsistência, a desigualdade estrutural, a insegurança alimentar e os obstáculos ao acesso a serviços essenciais. Além disso, muitas famílias migram para escapar da violência doméstica, política, de gênero ou relacionada a gangues, bem como pelo desejo de garantir um futuro melhor para seus filhos.

A migração de crianças e adolescentes não traz apenas a expectativa de sonhos e novas oportunidades, mas também acarreta diversos riscos, especialmente nas rotas irregulares. Como aponta o relatório da UNICEF (2023), em 2022, pelo menos 92 crianças e adolescentes migrantes morreram ou desapareceram ao tentar atravessar a perigosa região de Darién, considerada uma das rotas migratórias mais arriscadas do mundo, sendo esse o maior número já registrado. Esses perigos são agravados pela falta de acesso a cuidados essenciais, como saúde, nutrição, água potável e saneamento, o que aumenta a exposição dessas crianças a doenças respiratórias, desidratação, doenças transmitidas por insetos e ataques de animais selvagens. Além disso, durante o percurso, elas também correm o risco de serem vítimas de exploração sexual e trabalho forçado.

Muitas vezes, a migração internacional infantil é uma iniciativa da família, mas crianças e adolescentes também buscam o movimento migratório para escapar de situações de abuso ou negligência familiar, casamento infantil, mutilação genital feminina, violência de gênero, abandono, relações opressivas, recrutamento em conflitos armados ou atividades

criminosas organizadas. Em outras situações, são utilizadas para o transporte de remessas ilegais, como drogas, ou para contribuir com a economia familiar.

O desejo de acessar oportunidades educacionais também é um forte motivador para a migração de crianças (UNESCO, 2019). No entanto, independentemente da motivação, é fundamental que a migração ocorra em condições seguras e dignas. Contudo, ao empreenderem uma jornada migratória, crianças e adolescentes, na esperança de alcançar uma "terra prometida", frequentemente adotam estratégias que incluem associações ou parcerias com adultos que facilitam e auxiliam no cruzamento de fronteiras, como traficantes ou coiotes. Em alguns casos, acabam envolvidas em redes de exploração sexual ou laboral. Embora todas as crianças e adolescentes refugiados e migrantes sejam consideradas vulneráveis, existem grupos que enfrentam vulnerabilidades ainda maiores,

Entre eles estão crianças e adolescentes com deficiência, aqueles que se identificam como LGBTQI+ e aqueles que pertencem a grupos indígenas. Vários estudos revelaram que as crianças e adolescentes indígenas não têm acesso adequado aos serviços de proteção tanto nos países de trânsito como nos países de acolhimento, e que as crianças e adolescentes indígenas migrantes e refugiados correm maior risco de serem vítimas de tráfico de seres humanos para exploração sexual (UNICEF– La Infancia En Peligro (2023, p. 8).

É necessário considerar que, durante o processo de deslocamento, a identidade de gênero dessas crianças ou adolescentes está em plena construção. “Por vezes, meninos adolescentes que sobreviveram a situações extremamente traumáticas podem não ter acesso à ajuda de que precisam por causa de estereótipos sobre a masculinidade” (UNICEF, 2017).

Ainda de acordo com o relatório citado, as agressões físicas e psicológicas sofridas por crianças e adolescentes, como prisão, separação familiar e outros tipos de abuso, podem causar, a longo prazo, a liberação prolongada de cortisol, o hormônio do estresse, que prejudica a funcionalidade cerebral e compromete o desenvolvimento integral desses jovens (UNICEF – La Infancia En Peligro, 2023, p. 15).

No cenário global, cada vez mais crianças e adolescentes estão em trânsito, em idades cada vez mais jovens, provenientes de vários países e continentes, como África e Ásia. No entanto, a migração infantil, assim como a migração em geral, concentra-se majoritariamente na América Central, México, Haiti e Venezuela. Há também fluxos menores, mas consideráveis, como os provenientes de Cuba, Nicarágua e dos países andinos, como Bolívia, Chile, Equador e Peru.

O processo de migração infantil carrega consigo uma dicotomia: o caminho em busca da felicidade vem repleto de desafios e tristezas, onde as marcas da infância não são deixadas pelas brincadeiras, mas pela cultura de pertencimento e pela alegria de ser criança.

5.2 A CARACTERÍSTICA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL NO BRASIL

A migração internacional infantil no Brasil se move a passos largos, como mostra o relatório do OBMIGRA (2023), que revela um estudo feito entre os anos fiscais de 2011 a 2022. Para tanto foram usados três bases de dados, sendo elas: a) Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA); b) Sistema de Tráfego Internacional– Módulo Alertas e Restrições (STI-MAR), ambos geridos pela Polícia Federal. E, o Sistema do Comitê Nacional para Refugiados (SISCONARE)¹¹.

O estudo se mostrou de grande importância, não apenas pelos dados revelados, mas também pelo olhar cuidadoso que empreendeu na pesquisa com a infância, onde criaram uma “segmentação nos dados do grupo de 0 a 11 anos completos, dividindo-o em dois: a primeira infância, que corresponde ao período de 0 a 6 anos completos e as demais crianças de 7 a 11 anos”, a forma como segmentaram a infância, é convergente com o Marco da Primeira Infância, assim como regulamentado pela Lei nº 13.257/2016, que:

Pavimenta o caminho entre o que a ciência diz sobre as crianças, do nascimento aos 6 anos, e o que deve determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. Direito de brincar, de ser cuidado por profissionais qualificados em primeira infância, de ser prioridade nas políticas públicas. Direito a ter a mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses, com uma licença-maternidade e paternidade justa. Direito a receber cuidados médicos consistentes, especialmente os que estão em condições de vulnerabilidade... (PLANALTO, 2016)

É importante definir e delimitar a faixa etária da infância, pois dessa forma compreende-se melhor às necessidades e especificidades, pois a criança migrante carrega uma dupla situação de vulnerabilidade, uma relativa a idade e outra as condições migratórias, que exige atendimento adequado e específicos de seus direitos por parte dos governos envolvidos, seja de origem, trânsito ou destino.

O relatório considera ainda, adolescentes como pertencentes a faixa etária de 12 a 18 anos, sobre o entendimento do que preconiza tanto a Convenção de Direitos das Crianças (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1989 e promulgada no Brasil como Decreto Nº 99.710 (BRASIL, 1990), quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

¹¹ Até 2021 a fonte de dados dos registros de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado era a Polícia Federal, por meio do STI-MAR. A partir de 2022, os dados são oriundos do SISCONARE (OBMIGRA 2023, p. 117).

De acordo com o relatório anual divulgado pelo OBMIGRA (2023), entre os anos de 2013 e 2022, nasceram 129,8 mil crianças de mães migrantes internacionais. Em 2013, foram registradas mais de 8,5 mil crianças nascidas de mães migrantes, com predominância de bolivianas e paraguaias, seguidas por mulheres chinesas. Em 2016, as mães haitianas superaram as chinesas, cenário que se manteve até 2018. No ano seguinte, as venezuelanas passaram a ocupar o primeiro lugar, seguidas pelas haitianas e bolivianas, mantendo-se essa tendência até o ano fiscal de 2022. “Sendo esses agora herdeiros desse solo, e filhos da nossa Pátria amada Brasil!”

Para caracterizar a migração internacional de crianças e adolescentes e contribuir para o direcionamento de políticas públicas e a produção de pesquisas científicas, o documento divulgado pelo OBMIGRA (2023) baseou-se nos seguintes questionamentos: a) qual é o volume de crianças e adolescentes que migraram para o Brasil, conforme os registros administrativos?; b) Quais são as nacionalidades mais recorrentes ao longo dos últimos anos?; c) existem diferenças na composição etária desse grupo, considerando crianças na primeira infância, adolescentes ou em idades intermediárias?; e d) como os dados se distribuem segundo o sexo?

No início da série, apresentada pelo documento, que tem como ano fiscal 2011, segundo todas as classificações, sejam eles residentes, temporários, ou fronteiriços, contabilizou-se 9.322 registros de crianças e adolescentes migrantes internacionais, no Brasil. Houve pouca variação entre 2011 e 2016, se acentuando em 2017. Já em 2019 esses registros chegaram à marca de 38.998. Em 2020 identificou-se uma queda nos registros, certamente em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. No entanto, o volume de registros pós pandêmico, ficou em torno de 66.031, ano fiscal de 2022, sendo o ano mais recente analisado.

A análise feita apenas com crianças e adolescentes com amparos legais, categorizadas como residentes, mostrou que em 2011, houve 4.569 crianças e adolescentes com registros de residentes no Brasil. Já em 2022 foram 51.032 crianças e adolescentes registrados. Os dados revelam que além do expressivo crescimento de migrações internacionais no Brasil, houve também um aumento exponencial no número de residentes, ou seja, segundo os registros assinalados no SISMIGRA,

O fluxo internacional para o país de crianças e adolescentes caracteriza-se, atualmente, por mais pessoas que permanecem por longo tempo em território nacional, diferente do que ocorria em 2011, que se caracterizava mais como uma migração fronteira e/ou temporária, (OBMIGRA, 2023, p.118)

Quanto ao perfil etário das crianças e adolescentes migrantes internacionais, o documento mostra que em 2011 e 2019 houve predominância de adolescentes, com idade variável entre 12 e 18 anos. No entanto, entre os anos de 2020 e 2022, a primeira infância, representada por crianças de 0 a 6 anos, teve maior volume de registros. Durante todo período analisado (2011 a 2022) o grupo etário mediano de 07 a 11 anos apresentou menor volume de registros.

A análise feita pelo SISMIGRA - Sistema de Registro Nacional Migratório (2023), que fundamentou o relatório gerado pelo OBMIGRA, a que se refere a nacionalidade de origem das crianças e adolescentes migrantes internacionais, revela que entre 2011 a 2017, o maior número de residentes no Brasil, se constituía por bolivianos, porém nos anos seguintes, os venezuelanos estiveram na ponta do pódio, onde permanecem até a atualidade.

Os países da América Latina, como Paraguai, Colômbia e Argentina, estiveram presentes em boa parte do ranqueamento, já os Estados Unidos aparecem apenas nos dois primeiros anos, (2011, 2012), a China manteve-se entre os cinco maiores volumes, durante os anos do estudo, ocupando posições diferentes, ao computarmos os residentes para cada uma das nacionalidades, teremos:

Entre os anos de 2011 e 2022, temos a seguinte ordenação, de maior para menor volume: Venezuela, Bolívia, Haiti, Colômbia e Paraguai. Estes resultados reforçam os achados da última década, que indicam concentração de migrações do Sul global para o Brasil, especialmente, vindas de países fronteiriços. (OBMIGRA, 2023, p. 119)

Os dados da caracterização demográfica das crianças e adolescentes migrantes internacionais, refere-se ao país de nascimento e unidade de federação de destino, faixa etária e sexo, tendo como ano fiscal 2022. Foram identificados 51.032 crianças e adolescentes residentes, sendo que, 42,7 %, têm idade média de 0 a 6 anos (total de 21,790, aproximado), 35,5% têm de 12 a 18 anos (total de 18,116 aproximado) e 21,8 % têm idade de 7 a 11 anos (11,124, aproximado).

Em relação ao sexo, 49,2% do total de crianças e adolescentes, tendo como base as três faixas etárias, são do sexo feminino, gerando um total de 25.107 meninas. E 50,8% do sexo masculino, totalizando 25.924 meninos.

No que se refere a nacionalidade, o documento mostra uma grande diversidade de nacionalidades. Entretanto, a maior participação é oriunda da América do Sul, precisamente da Venezuela, que compõe 72% dos registros, isso corresponde a 36.921 casos.

Em seguida, com registros que variam entre mil e cinco mil, temos a Bolívia, Colômbia, Paraguai, Haiti e Argentina (do maior para o menor), na terceira maior categoria se destaca Peru, Afeganistão, Cuba e Chile, nesta categoria, os casos são de duzentos a mil.

No continente africano, o maior volume de registros é de Angola com 175. Da Ásia, além do Afeganistão já citado, temos Bangladesh com 188 casos e Japão com 181. No que concerne à Europa, o continente tem pouca representação de residentes, que varia de 10 a 200 casos, sendo o país com maior registro a França, com 94 registros de crianças e adolescentes residentes no Brasil.

O relatório publicado pelo OBMIGRA (2023), fez uma análise sobre os estados brasileiros em que as crianças e adolescentes imigrantes internacionais residentes, com idade de 0 a 18 anos, foram registrados. Para tanto, usaram os dados informados pelo SISMIGRA (2022). A pesquisa revelou que grande parte dos registros se dividiram entre dois estados, sendo em Roraima com 27% e São Paulo 19,6%.

Em seguida destaca-se o Amazonas, com 11,4%. Logo atrás estão os três estados do sul do Brasil, Paraná 11,1%, Santa Catarina 10,8% e Rio Grande do Sul 6,4%. A região do nordeste foi a que observou o menor índice de registros no ano analisado em 2022, onde a soma dos estados não alcançou 2%. Os demais estados apresentam juntos aproximadamente 11%.

Para uma melhor compreensão, ao que se refere, às solicitações de reconhecimento da condição de refugiados de crianças e adolescentes, a pesquisa feita e apresentada no relatório OBMIGRA “10 anos” (2023), revela que a última década pode ser dividida em duas partes, pois dessa forma haverá maior sapiência acerca desse fenômeno, sendo que:

A primeira metade indica crescimento pequeno e contínuo entre 2011 e 2015. Já na segunda metade, as solicitações adquirem outra configuração, com grande variação entre 2016 e 2019, saindo de 1.193 solicitações para 27.665, queda acentuada em 2020 e retomada de crescimento nos dois anos subsequentes, chegando a 18.127 em 2022 (OBMIGRA, 2023, p.122)

Os cinco países com maior número de solicitações da condição de refugiados no Brasil de crianças e adolescentes, na primeira parte são: Haiti, Colômbia, República Democrática do Congo, Angola e Cuba. A Venezuela aparece apenas em 2016, metade da década, e vem liderando o ranking até o ano fiscal analisado (2022).

O Haiti esteve presente em quase todos os anos da década analisada, ocupando diferentes posições, não estando presente apenas em 2022. Cuba e Angola tiveram constância a partir de 2017.

A Síria liderou o ranqueamento entre os anos de 2013 e 2015, apresentando uma menor representatividade entre os anos de 2016 e 2019, deixando de estar presente nos anos seguintes.

Ao analisar os anos em que os países tiveram maior ou menor solicitações de refugiados, percebemos que as datas coincidem com fenômenos naturais ambientais ou eventos que influenciaram a saída em massa dos moradores, os obrigando a se refugiar em outras nações.

Os relatórios não representam apenas números, mas sim um contexto histórico, uma história de “vidas”, vivida por alguém. Um exemplo significativo é a guerra civil na Síria, que teve início na primavera de 2011 e se agravou nos anos subsequentes, resultando em um grande deslocamento populacional. Segundo o CONARE (2014), esse conflito levou ao registro de aproximadamente 3,9 milhões de refugiados sírios em países vizinhos e deixou cerca de 8 milhões de pessoas em trânsito dentro do próprio território sírio.

No entanto, é em 2013 que começa a surgir o primeiro contingente de refugiados Sírios no Brasil. Esse aumento se fez em decorrência da resolução normativa Nº17 de 20 de setembro de 2013¹², adotada pelo CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), que desburocratiza a emissão de vistos para cidadãos sírios e outros estrangeiros que buscavam refúgio no país. Dessa forma o CONARE registrou em 2014, 1.326 solicitações de refúgio feitas por cidadãos Sírios, tendo um aumento de 9.000% em relação a 2011, ano que marcou o início da guerra.

Outro exemplo a ser citado, é o Haiti, o país iniciou um grande processo migratório já em 2010, ocasionado por um abalo sísmico, cujo epicentro se deu próximo da capital Porto Príncipe. Esse terremoto devastou o país, segundo o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) “estima-se que cerca de três milhões de haitianos sofreram com as consequências dessa catástrofe e mais de 300.000 pessoas morreram”. Associado a esse fenômeno natural, estava as crises políticas e econômicas, que obrigou milhares de haitianos, que migraram para outros países.

¹² A lei Nº 17 de 20 de setembro de 2013 resolve: Art. 1º Poderá ser concedido, por razões humanitárias, o visto apropriado, em conformidade com a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos afetados pelo conflito armado na República Árabe Síria que manifestem vontade de buscar refúgio no Brasil. Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população em território sírio, ou nas regiões de fronteira com este, como decorrência do conflito armado na República Árabe Síria. Art. 2º O visto disciplinado por esta Resolução Normativa tem caráter especial e será concedido pelo Ministério das Relações Exteriores.

Art. 3º Esta Resolução Normativa vigorará pelo prazo de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogada. (Prazo prorrogado por igual período pela Resolução Normativa CONARE Nº 20 DE 21/09/2015). (<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/legislacao/resolucoes>).

O Brasil foi um dos principais destinos desse trânsito migratório, que se intensificou entre 2011 e 2012, assim como mostra os dados levantados pelo OBMIGRA (2023). A Missão das Nações Unidas criada em 2004, para Estabilização do Haiti, foi liderada pelo Brasil, o que possibilitou o estreitar de laços entre os dois países, fator relevante para a escolha do Brasil como destino em busca de novas oportunidades.

Já a migração venezuelana no Brasil, teve início em 2013, se intensificando em 2016, e desde então representa o maior número de refugiados e migrantes internacionais residentes (entre adultos e crianças), (OBMIGRA, 2023). Esse fenômeno migratório tem raízes na crise política, econômica e institucional, o país vivia uma instabilidade no governo, a falta de emprego e recursos fundamentais para garantia da sobrevivência resultou em uma situação de miséria, fome, agravamento de doenças e uma forte onda de violência, toda essa conjuntura provocou um colapso socioeconômico (UNICEF, 2013, n.p).

Dessa forma milhares de venezuelanos se viram obrigados a migrar, em busca de melhores condições de vida. O principal destino dos venezuelanos é o Brasil, eles entram em solo brasileiro, principalmente pelo estado de Roraima, especificamente pelo município de Pacaraima, que faz divisa terrestre entre os países.

Os dados informam que a migração internacional, tem se modificado ao passar dos anos, seja impulsionada por fatores econômicos, políticos, sociais ou pela vontade intrínseca, a busca de novos horizontes e oportunidades. Tem se provado uma parte inerente da jornada humana, e uma parte constituinte da infância, que assim como o brincar, o migrar “Também é Coisa de Criança”, pois hoje elas representam grande parte dos corpos em trânsito no mundo todo.

Com base no exposto, a característica da migração internacional infantil no Brasil, pode ser representada pelo aumento significativo no número de crianças e adolescentes migrantes, com uma mudança de um fluxo temporário e fronteiro para uma migração de longa permanência. Essa migração é predominantemente oriunda de países da América Latina, como Venezuela, Bolívia e Haiti, e é marcada por um perfil etário variável, com destaque para a primeira infância (0 a 6 anos) nos últimos anos. Além disso, observa-se que as crianças migrantes enfrentam uma dupla vulnerabilidade, relacionada tanto à sua condição de migrantes quanto à sua faixa etária, o que exige um cuidado especial nas políticas públicas e no atendimento aos seus direitos. A migração infantil também se caracteriza pela diversidade de nacionalidades, com uma crescente participação de crianças venezuelanas, e pelo aumento expressivo do número de residentes no Brasil, especialmente nos estados de Roraima e São Paulo.

5.3 CORPOS INVISÍVEIS E VOZES SILENCIADAS

A compreensão da criança como ser de direitos, foi datada em 1989, tendo como marco legal e mais importante a nível internacional, a convenção de Direitos da Criança que, prevê em seus artigos 11 e 12 que é direito da criança expressar as suas opiniões e ter sua opinião considerada, bem como de serem ouvidas nos processos que as afetem, nesses termos cumpre-se que,

Artigo 12: Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Artigo: 13 A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (Planalto, 1990)

No entanto, apesar das disposições legais reconhecerem os direitos das crianças muitas vezes não são garantidos, pois essa criança que deveria ser ouvida, nem mesmo é convidada para a roda dessa conversa. Comumente ela continua sendo uma extensão de outra pessoa. Cantinho (2018, p.174), salienta que essas crianças “Tornam-se, assim, invisíveis e neutralizadas durante o processo de elegibilidade às políticas de proteção do refúgio e quando se tornam “visíveis” é sempre de uma forma muito específica, restrita à norma e condicionada às regras da unidade familiar”. Para Frossard e Pellanda (2022, p.13), essa invisibilidade se reflete na ausência de informações sobre essas infâncias e adolescências, que são pouco consideradas no planejamento, orçamento e na definição de políticas públicas.

Quando falamos em invisibilidade, não nos referimos ao fato das crianças não estarem presentes nas pesquisas que tratam sobre a migração infantil, partimos do pressuposto do não reconhecimento da criança migrante, enquanto um ser social de direitos. Essa invisibilidade é exacerbada pela tendência de considerar a migração como um fenômeno predominantemente adulto, desconsiderando as crianças como agentes autônomos e relegando-as a uma posição secundária.

Silenciadas na privação da fala, mas não revogada pela condição de mudez, mas pela falta do direito de ser ouvida. Segundo Bhabha, “a migração tem sido considerada, cada vez mais, um fenômeno adulto voluntário que requer gestão e controle. (...) As crianças não

aparecem nesse panorama, a não ser como apêndices ocasionais dos adultos” (Bhabha, 2016). De acordo com Ariès (2011), mesmo a infância sendo reconhecida como um grupo específico, sobrevive a visão de “um vir a ser”.

Nesse movimento de “um vir a ser”, o autor traz a ideia da moratória infantil, e coloca a infância em um estado de constante transição, perpetuando a percepção da criança como um ser em vias de se tornar algo no futuro. Essa concepção implica que as crianças sejam vistas como objetos de um processo macrossocial direcionado para a construção de uma sociedade futura, supostamente ideal. Dessa forma, a infância é frequentemente moldada de acordo com as expectativas e aspirações dos adultos, relegando as crianças a um papel passivo e subordinado em relação aos objetivos coletivos da sociedade.

Essa perspectiva não apenas diminui a autonomia e a agência das crianças, mas também perpetua uma narrativa na qual seu valor é determinado pelo seu potencial futuro, em vez de ser reconhecido no presente como indivíduos plenos de direitos e dignidade. Assim, a moratória infantil reflete não apenas uma dinâmica social, mas também um sistema de valores e prioridades que merece ser questionado e reavaliado em prol do bem-estar e da realização plena das crianças.

Nessa conjuntura, a invisibilidade da criança migrante, sugere o não reconhecimento delas como indivíduos com direitos próprios. Elas são subsumidas dentro da unidade familiar ou de outras estruturas normativas, perdendo sua identidade e sua capacidade de influenciar as decisões que afetam suas vidas.

Quando se tornam "visíveis", é apenas de uma forma muito específica e restrita, isso significa que sua visibilidade é condicionada às necessidades e interesses dos adultos responsáveis por elas, em vez de ser reconhecida e respeitada por sua singularidade e suas próprias necessidades.

Essa visão decorre de uma longa história de marginalização e subestimação das capacidades das crianças, perpetuada pela estrutura hierárquica da sociedade, na qual os adultos detêm o poder e o controle sobre os espaços e processos decisórios.

Sarmiento (2007) reitera que, o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos, produziu como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos.

De fato, não resta dúvida da legitimidade de que a criança migrante é detentora de direitos, no entanto, o que torna esse sujeito translúcido, e como seus direitos são aplicados ou não no contexto migratório, e é nessa intersecção do caminho do migrar e da infância, que

os sistemas de proteção separam o ser (criança) da sua (ação), quando deveriam integrá-los, para dar solução às suas demandas e necessidades.

Entretanto, é fundamental tencionar essa concepção e reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos com uma voz legítima e única. A limitação do exercício dos direitos políticos das crianças não é uma característica inerente à infância, mas sim uma construção social que reflete a desigualdade de poder entre adultos e crianças.

É necessário desmistificar as concepções naturalísticas arraigadas que moldaram nossa compreensão sobre a infância e sua participação na sociedade. Para redefinir verdadeiramente o conceito de participação, precisamos provocar uma transformação nos valores que dominam nossa cultura.

É notável como frequentemente nos concentramos em analisar as influências que moldam a vida das crianças - sejam elas familiares, escolares ou políticas sociais. No entanto, raramente nos aventuramos a investigar os desafios e as influências que as próprias crianças exercem sobre suas famílias, as instituições escolares e a sociedade em geral, pois conforme Sarmiento,

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (Sarmiento, 2000, p.152)

Essa perspectiva invertida, que coloca a criança como agente ativo de mudança e influência, em vez de mera receptora de influências externas, é fundamental para uma compreensão mais completa da dinâmica social. Ao reconhecer o poder e a capacidade das crianças de impactar seu ambiente, abrimos caminho para uma abordagem mais inclusiva e democrática da participação infantil. Isso implica não apenas ouvir suas vozes e considerar suas perspectivas, mas também dar-lhes espaço e oportunidades para moldar ativamente as estruturas e políticas que afetam suas vidas. Pois como afirma Pellanda e Frossard (2022) “A invisibilidade é uma política de exclusão. Essas crianças e adolescentes são visíveis de fato e invisíveis de direito”.

Diante das observações feitas, torna-se essencial examinar a dinâmica do movimento migratório infantil e as consequências que o acompanham. É fundamental direcionar nossa atenção para essa categoria social frequentemente negligenciada, cujos membros são muitas vezes percebidos apenas como parte de uma unidade familiar, relegados a um papel secundário.

Devemos provocar as narrativas tradicionais sobre a infância e sua relação com a sociedade. Ao fazê-lo, podemos construir uma cultura que valorize verdadeiramente as contribuições das crianças e as veja não como meros espectadores, mas como agentes essenciais na construção de um futuro mais justo, inclusivo e igualitário.

5.4 A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES INTERNACIONAIS NA FORMA DA LEI

Conforme amplamente discutido ao longo da pesquisa, a educação é consagrada na estrutura legal brasileira como um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família. Esse direito vai além da simples aquisição de conhecimento, englobando também uma série de valores e comportamentos que permeiam a sociedade.

É dentro desse contexto pedagógico e jurídico que se delinea a importância da educação como um bem comum, um patrimônio coletivo que deve ser protegido e promovido. O Estado desempenha o papel de garantir esse direito previamente estabelecido.

Essas normas não apenas garantem o acesso à educação, mas também estabelecem procedimentos para facilitar a matrícula em situações em que não haja documentação comprobatória de escolaridade prévia ou registros nacionais para imigrantes.

A Resolução 01, de 13 de dezembro de 2020, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, representa um marco nesse sentido, oferecendo diretrizes específicas para a inclusão e acolhimento desses estudantes nas escolas brasileiras, pois foi pensada especificamente para esse grupo social, a Resolução determina que:

§ 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches. § 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios. De acordo com a Resolução, na ausência de documentação escolar, os estudantes estrangeiros serão avaliados e matriculados em qualquer etapa, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária, exceto a matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, que obedecerá apenas ao critério da idade da criança. As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I- não discriminação; II- prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III- não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI- oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020).

O Brasil, integra ainda o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não Técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL¹³ e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan - Argentina, em 2 de agosto de 2010 e promulgado pelo Decreto N° 10.092, de 6 de novembro de 2019.

O Protocolo tem por finalidade garantir a mobilidade estudantil entre as Partes do presente instrumento, permitindo estabelecer as equivalências correspondentes entre os Sistemas Educativos de cada um deles, trocando informação relativa a seus Sistemas Educativos com o objetivo de gerar ferramentas e harmonizar os mecanismos com vistas a assegurar a mencionada mobilidade estudantil (MEC, 2010).

O emprego da equivalência facilita a rápida integração de estudantes provenientes de países do Mercosul no Sistema Educacional Brasileiro, ao mesmo tempo em que promove a mobilidade estudantil entre as partes do Protocolo. Essa medida contribui para harmonizar os procedimentos visando garantir a mobilidade dos estudantes. Quando se trata de alunos migrantes internacionais oriundos de outros países que não fazem parte do MERCOSUL, sua reclassificação fica a cargo das escolas, conforme disposto no art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em nível estadual e municipal, alguns estados e municípios buscam expandir o suporte aos migrantes internacionais através da criação de leis, políticas municipais e/ou regulamentações específicas. Um exemplo é a cidade de São Paulo, que implementou a Lei n° 15.478, de 8 de junho de 2016, que "institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes" (São Paulo, 2016).

Durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), São Paulo destacou-se como pioneira em relação às demais cidades, tornando-se a primeira a instituir uma política municipal que garante aos migrantes o acesso aos direitos e serviços públicos. Em relação ao suporte direto às crianças e adolescentes migrantes, a Lei estabelece que:

Art.3º. Inciso II- priorizar os direitos e o bem-estar da criança e do adolescente imigrantes, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente; III- respeitar especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião e deficiência; IV- garantir acessibilidade aos serviços públicos, facilitando a identificação do imigrante por meio dos documentos de que for portador; X- prevenir permanentemente e oficiar às autoridades competentes em relação às

¹³ O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração regional conformado inicialmente pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai ao qual recentemente incorporaram-se a Venezuela e a Bolívia, esta última em processo de adesão. (<https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>)

graves violações de direitos da população imigrante, em especial o tráfico de pessoas, o trabalho escravo, a xenofobia, além das agressões físicas e ameaças psicológicas no deslocamento. [...] Art. 4. III- capacitação dos conselheiros tutelares para proteção da criança e do adolescente imigrante; IV- designação de mediadores culturais nos equipamentos públicos com maior afluxo de imigrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários. [...] Art.7, IV- garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade (São Paulo, 2016)

Em resposta a um fluxo histórico de refugiados e migrantes oriundos da Venezuela, o estado de Roraima, em 21 de junho 2018 publica em Diário Oficial a Lei 13.684/18, que “Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências”. Entre as medidas estão: Art. 5º, inciso I– proteção social; III– oferta de atividades educacionais; IV– formação e qualificação profissional; (Roraima, 2018) tais medidas encontram-se ligadas ao atendimento educacional de crianças e adolescentes.

O estado do Paraná, a partir do Decreto nº 4289, de 05 de abril de 2012, institui o Comitê Estadual para refugiados e migrantes no Paraná, onde declara em seu artigo 2º que visa “orientar os agentes públicos sobre os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados, bem como promover ações e coordenar iniciativas de atenção, promoção e defesa dos refugiados [...] que possam prevêê-los através de políticas pública”.

Mediante a criação do Comitê, foi lançado em 2014, o Plano Estadual de Políticas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. O plano foi elaborado e sistematizado nos seguintes eixos: Educação, família, desenvolvimento social, saúde, justiça, trabalho e direitos humanos, segurança pública, comunicação social e cultural (Paraná, 2014). Tem como base ações, metas e indicadores que orientam a promoção de políticas públicas em cada eixo de atuação, o mesmo teve vigência de 2 anos, que corresponde aos anos de 2014 a 2016. Um novo caderno foi publicado em 2022 intitulado “II Plano de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná” com vigência para os anos de 2022 a 2025.

O estado de Santa Catarina também apresenta legislação própria, ao que confere ao atendimento de migrantes internacionais e medidas que contemplem em específico a educação dessa comunidade. Aprovada, em 9 de outubro de 2020, a Lei Estadual nº 18.018/2020, institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Ao que tange o direito à educação, a lei confere no art. 7º inciso IV a garantia “a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua situação documental, o direito à educação na rede de

ensino público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade” (Santa Catarina, 2020). Normatiza ainda, que a acessibilidade aos serviços públicos se dará por meio dos documentos a qual o migrante seja portador.

Outros estados e municípios também implementam suas próprias normativas para aprimorar o atendimento à pessoa migrante. Um exemplo é o município de Foz do Iguaçu - PR, que estabeleceu, por meio do Decreto Nº 27.094/2019, o Comitê Municipal de Atenção aos Migrantes, Refugiados e Apátridas. No município do Rio de Janeiro - RJ, foi promulgada a Lei nº 7.730/2022, que estabelece princípios e diretrizes para a Política Municipal de Proteção dos Direitos da População Migrante e Refugiada. No estado de Minas Gerais, a Política Estadual para a População de Migrantes, Refugiados, Apátridas e Retornados foi instituída pela Lei Nº 24.619/2023, entre outros.

Percebe-se que as leis são estabelecidas em conformidade com as demandas apresentadas pela comunidade migrante, não são normatizadas no acaso ou como forma de prevenção, se estabelecem a fim de corrigir/ ampliar e resguardar a falta ou a ampliação de direitos. O aumento do número de crianças migrantes nas escolas brasileiras gera demandas de políticas sociais do Estado, que buscam através desses arcabouços legais garantir esse direito. Visto que cabe ao sistema público responder a essas demandas como afirma o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2019:

A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás. Os países devem reconhecer em suas leis o direito de migrantes e refugiados à educação e aplicar esse direito na prática. Eles precisam adaptar a educação aos indivíduos que se aglomeram em favelas, levam uma vida nômade ou aguardam o status de refugiados. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos e cumprir seu compromisso em relação à equidade. Os docentes precisam ser preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos (UNESCO, 2018, p.10).

Observa-se que a necessidade de criar políticas públicas para atender crianças migrantes internacionais é evidenciada pelo elevado número de crianças e adolescentes matriculados na educação básica brasileira. Isso é apontado pelo relatório Anual do OBMIGRA (2022) em sua pesquisa intitulada Série Histórica, que registrou 138.588 matrículas entre os anos fiscais de 2011 a 2020. A rede pública de ensino acolhe a maioria desses estudantes, representando 64% do total.

Embora o Brasil seja subscritor em diferentes tratados internacionais que resguardam os direitos humanos, incluindo aqueles que protegem crianças, migrantes, refugiados e apátridas, ainda persistem lacunas significativas em relação à legislação

específica para crianças migrantes. A ausência de uma lei dedicada a estabelecer diretrizes claras para os cuidados e prioridades humanitárias destinadas a essa parcela vulnerável da população é um ponto de preocupação. Esta lacuna não apenas compromete a proteção e o bem-estar dessas crianças, mas também desafia o compromisso do país com os princípios nacionais e internacionais de direitos humanos e solidariedade.

5.5 ESCOLA, PORTA DE ENTRADA PARA A CIDADANIA DO PAÍS

A história da educação de migrantes no Brasil é marcada por diversos momentos e políticas que refletem os fluxos migratórios e as demandas sociais do país. Durante diferentes períodos históricos, o Brasil recebeu migrantes de diversas partes do mundo, e a educação desses grupos variou de acordo com o contexto político, econômico e cultural vigente.

Com o intento de entender melhor o processo de inclusão de alunos migrantes internacionais na educação brasileira, devemos tencionar alguns dilemas como, em que momento da história esse sujeito passou a ser excluído, indesejado, e quais as implicações inerentes motivaram a exclusão, uma vez que a escola se configura como um espaço imbricado por concepções e práticas sociais e culturais. Que embora à primeira vista aparenta ser um processo inclusivo, tem como pano de fundo a finalidade de sustentar tentativas de perpetuar as condições estruturantes postas e ajustadas à vontade da própria sociedade que o forma.

De acordo com Kreutz (2000, p. 156), “para entender a dinâmica do processo escolar dos imigrantes é preciso estar atento não apenas para as diferenciações entre as etnias, mas também para a dinâmica de sua inserção no Brasil”.

Ainda segundo o autor, (2000), um aspecto importante da história da educação brasileira, evidencia a presença significativa de escolas comunitárias voltadas para imigrantes, especialmente entre grupos como alemães, italianos, poloneses e japoneses. Essas comunidades étnicas, ao se estabelecerem em áreas rurais, foram responsáveis por promover a criação de instituições, que possuíam uma forte identidade étnica e, em sua maioria, uma identidade confessional cristã, com exceção das escolas japonesas. Além das escolas comunitárias, também havia uma quantidade considerável de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, tanto masculinas quanto femininas, que preservavam as especificidades étnicas de seus países de origem.

Em regiões onde se formaram núcleos rurais homogêneos, as comunidades imigrantes estabeleciam escolas comunitárias com o apoio das lideranças religiosas

estrangeiras. Especialmente notáveis foram as colônias de imigrantes alemães, italianos e poloneses, que desenvolveram uma estrutura comunitária abrangente para apoiar o processo educacional, religioso e sociocultural, assemelhando-se aos padrões encontrados em seus países de origem. Já a imigração japonesa seguiu um modelo similar de escolas comunitárias, porém com uma coordenação laica, através de Associações de Pais.

Esse contexto evidencia a diversidade e a complexidade do cenário educacional durante o processo de imigração no Brasil. Kreutz¹⁴, destaca que embora o Brasil concentra-se um afluxo relativamente pequeno de imigrantes, era o país com maior número de escolas étnicas na América, sendo que,

Apenas 24% dirigiram-se à América do Sul, e o maior contingente optou pela Argentina. Esta recebeu 6.405.000 imigrantes entre 1856 e 1932, e o Brasil, em segundo lugar, registrou 4.903.991 imigrantes entre 1819 e 1947. Enquanto isto, a América Anglo-saxônica recebeu 68% da imigração europeia (Carneiro, 1950). No Brasil, o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486?),¹ também na década de trinta. Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número. Não houve proporção alguma entre o número de escolas étnicas e o total de imigrantes por etnia. (Kreutz, 2000, p. 160)

Observa-se a importância dessas instituições no fornecimento de educação e apoio sociocultural às comunidades de imigrantes, mantendo a identidade cultural do seu povo, mesmo estando em território estrangeiro, e ainda a forte influência religiosa que moldou o cenário educacional da época.

Embora os imigrantes também reivindicam espaços nas escolas públicas brasileiras, o sistema de ensino deficitário apresentado pelo país na época, não permitia a oferta de vagas para essa população. Kreutz destaca que “o Estado brasileiro não só consentiu, como estimulou estes imigrantes a estabelecerem suas próprias escolas no país”. Dialogando com Kreutz, Menezes (2001, p.123), reafirma a insuficiência do sistema escolar brasileiro em garantir a educação para imigrantes, pois conforme a autora,

Na década de 1890, o Brasil possuía um sistema escolar deficitário, com uma população que contava com aproximadamente 80% de analfabetos. Já na década de 1920, a porcentagem de analfabetismo na população em idade escolar era de 75%. No Estado de São Paulo, a educação básica pública não alcançava mais que 28% da

¹⁴ Os alemães, primeiro grupo a emigrar a partir de 1824, formaram um total de 253.846 imigrantes até 1947. É um número pouco expressivo se comparado com o dos italianos, num total de 1.513.151 imigrantes, a partir de 1875. No mesmo período vieram para o Brasil 1.462.117 imigrantes portugueses, 598.802 espanhóis, 188.622 japoneses (a partir de 1908), 123.724 russos, 94.453 austríacos, 79.509 sírio-libaneses, 50.010 poloneses e 349.354 de diversas nacionalidades. Quando, na década de 1930, havia 1.579 escolas da imigração alemã no Brasil, a Argentina tinha 204 escolas da mesma etnia, o Chile 45, o Paraguai 25 e o Uruguai 6 (Dalbey, 1969, p. 183, apud kreutz, 2000, p. 160).

população em idade escolar, situação que não se modificou substancialmente até a década de 1940. (Menezes, 2001, p.123)

Enquanto o Brasil enfrentava altas taxas de analfabetismo em sua população, os imigrantes demonstravam índices significativamente mais elevados de alfabetização. Um levantamento realizado pela Secretaria da Agricultura de São Paulo, ao analisar os registros de entrada pelo Porto de Santos entre 1908 e 1932, revelou que a taxa de alfabetização era de 91,1% entre os imigrantes alemães, 89,9% entre os japoneses, 71,3% entre os italianos, 51,7% entre os portugueses e 46,3% entre os espanhóis (Demartini, 1998, p. 2).

As escolas étnicas começaram a diminuir no Brasil a partir da década de 1930, especialmente com o governo de Getúlio Vargas. Uma das principais razões para esse declínio foi a política de nacionalização e integração cultural promovida pelo governo brasileiro.

Durante esse período, houve uma forte pressão para que as escolas étnicas fossem substituídas por escolas públicas que adotassem o português como língua de instrução e promovessem os valores e a cultura brasileira. Segundo Demartini (2021, p. 25), “Do ponto de vista do Estado, era preciso torná-las ‘brasileiras’: vinham de outras nações, consideradas ‘mais civilizadas’, e poderiam pôr em risco os projetos nacionalistas brasileiros”.

Isso foi parte de um esforço para construir uma identidade nacional coesa e unificada. Conforme Kreutz (2000, p. 161), em 1938/39, momento da nacionalização compulsória do ensino, essas escolas foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização, como o Decreto nº 406, de maio de 1938¹⁵, dirigindo-se diretamente às escolas étnicas, que estabeleceu diretrizes específicas para as mesmas, visando sua integração ao sistema educacional brasileiro e sua adequação aos princípios da nacionalização cultural.

Algumas das principais disposições deste decreto incluíam: A obrigação do ensino da língua portuguesa: As escolas étnicas foram obrigadas a incluir o ensino da língua

¹⁵ O Decreto nº 406, de maio de 1938, dispõe sobre o Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos. § 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos. § 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa. § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil. § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>

portuguesa em seu currículo, garantindo assim que os alunos tivessem fluência na língua nacional. Inclusão de disciplinas sobre a história e a cultura brasileira: As escolas étnicas foram instruídas a incluir em seus programas disciplinas que abordassem a história e a cultura brasileira, promovendo assim o conhecimento e o reconhecimento dos valores e das tradições nacionais. Supressão de símbolos estrangeiros: Foi proibido o uso de símbolos estrangeiros nas escolas étnicas, como bandeiras, hinos ou outros elementos que representassem as nações de origem dos imigrantes. Isso visava promover a identificação dos alunos com a nação brasileira. Controle governamental: O decreto estabeleceu mecanismos de controle e supervisão governamental sobre as escolas étnicas, garantindo que elas seguissem as diretrizes estabelecidas pelo governo brasileiro (Câmara, 1938).

A partir do Estado Novo e do Decreto nº 406 de 1938, iniciou-se a homogeneização do ensino, com a escola emergindo como agente político crucial na reprodução e legitimação das relações de poder e das estruturas sociais. Isso marcou o início do processo de exclusão das culturas étnicas no ensino brasileiro. As políticas foram reordenadas, passando de uma abordagem de livre expressão e inclusão para uma negação da oferta de atendimento a grupos étnicos, sem considerar a importância da interculturalidade no desenvolvimento social. Kreutz afirma que,

A escola, chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, tomou-se um fator de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos, construindo uma representação das etnias que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, não retratando sua história cultural. Assim, o que para uma etnia pode ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático. (Kreutz, 2005, p. 66)

Embora as escolas brasileiras se configurem em um vasto campo étnico e cultural, acabam reproduzindo práticas monoculturas, que tendem a seguir padrões culturais dominantes, muitas vezes ignorando as diferentes perspectivas e necessidades culturais do outro, tal ação se sustenta na herança deixada pelo Estado Novo, como assinala Candau (2012), a escola atual é herdeira da escola do século XIX, que foi encarregada de forjar uma identidade nacional, homogeneizando as diferenças. Em consonância com Candau (2012), Lerner afirma que” a escola do século XX é herdeira da do século anterior pois, encarregada de missões históricas de grande importância” como:

criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola

deveria contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (Lerner, 2007, p. 7)

Quando incumbida de igualar e homogeneizar, a escola acaba negligenciando e desvalorizando as diferenças individuais, em vez de cultivar e apoiar a interculturalidade. Esse projeto excludente ao qual a escola ainda está acorrentada limita sua capacidade de promover a riqueza das diferenças culturais presentes em sua comunidade.

Essa abordagem destaca a necessidade de repensar o papel da escola como um espaço intercultural, pois ela representa uma parte fundamental da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. De acordo com Candau, (2016, p.2) parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. É comum encontrar quem defenda que a escola deve assimilar a criança migrante à cultura de acolhida, substituindo seu idioma nativo e cultura de origem por aqueles do país de acolhida (Frossard; Pellanda, 2022, p. 38).

Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas. Para Sacristán (1995, p. 86) “Ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível”.

Para tanto, a escola necessita assumir um papel intercultural, que não apenas reconheça as diferenças culturais, mas também supere preconceitos e discriminação enraizadas, que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Reconhecer e conhecer a diversidade cultural, como uma prática pedagógica, que contribui para a formação de pessoas que valorizem o pluralismo, a diversidade e a divergência.

Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária, sem anular o outro. Candau (2014, p. 1), destaca a importância da interculturalidade, uma vez que, a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça- social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Para Gondin, Pinezi e Menezes (2020, p. 611), a interculturalidade “[...] advém da articulação entre alteridade, identidade e diferença em um contexto sociocultural que pressupõe o multiculturalismo.”, ou seja, os três conceitos apresentados, se articulam em um contexto que reconhece e valoriza o multiculturalismo. Isso significa que as interações entre diferentes culturas são vistas como oportunidades para aprendizado e crescimento mútuo, promovendo a coexistência harmoniosa e o respeito entre diversas culturas dentro de uma sociedade.

Nesse sentido, a interculturalidade resume-se ao respeito pelo outro, pois uma educação igualitária não se alcança através da anulação ou homogeneização das diversidades, mas sim garantindo o direito de cada indivíduo existir sem renunciar a sua identidade e representatividade.

Na escola, esse respeito materializa-se por meio de práticas pedagógicas que promovam uma abordagem intercultural, incentivando o diálogo entre diferentes culturas e um currículo que incorpore histórias, tradições, línguas e outras formas de manifestações culturais. É essencial que os conteúdos valorizem e dialoguem com a bagagem cultural que os migrantes trazem para o ambiente escolar. Mendes e Rocha (2023), destacam a necessidade de reiterar nas escolas as diferenças culturais para além das matrizes africanas e da cultura indígena, priorizando nos currículos a diversidade cultural.

A interculturalidade deve ser representada em todos os aspectos do ambiente escolar, desde as paredes e cadernos até os informativos, e na maneira de acolher e interagir. Deve estar presente na soma, na divisão e na igualdade, pois a escola reflete a realidade da sociedade em que está inserida.

6. VOZES QUE ECOAM: PERCEPÇÕES DOS PAIS, PROFESSORES, CRIANÇAS E ESTUDANTES, SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACOLHIMENTO

Esta etapa da pesquisa concentra-se nas percepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos migrantes internacionais no ambiente escolar. Por meio de suas vozes, busca-se compreender quais são os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico, especialmente em relação às barreiras institucionais e às estratégias necessárias para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, analisamos como os educadores ajustam suas práticas, conciliando as limitações estruturais com iniciativas individuais voltadas para o acolhimento e a promoção de uma educação inclusiva.

O estudo também traça um perfil dos professores participantes, considerando suas experiências e formações acadêmicas, proporcionando uma visão abrangente sobre os agentes que atuam diretamente nesse processo de inclusão. Os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados, conforme detalhado no próximo item, o que permitiu uma análise aprofundada e contextualizada das práticas pedagógicas e das perspectivas dos docentes envolvidos.

6.1 AS VOZES DOS PROFESSORES

A pesquisa contou com a participação de 13 professores, dos quais 6 atuavam no ensino fundamental e 7 na educação infantil, distribuídos entre as 4 unidades de ensino selecionadas, assim representadas: 4 professores da EBM Cidades, 2 do NEI Girassol, 2 da EBM Beira Rio e 5 do NEI Beira Mar.

O questionário utilizado para a geração de dados junto aos professores foi segmentado em quatro seções, contendo 16 perguntas, com o objetivo de estruturar o instrumento de modo a favorecer a compreensão dos participantes. Segundo Ludke e André (1986), um questionário bem estruturado é fundamental para que os sujeitos da pesquisa não se sintam confusos ou sobrecarregados ao responderem as perguntas. A divisão em seções permite que o pesquisador organize os itens por temas ou categorias, facilitando tanto o processo de resposta quanto a análise dos dados.

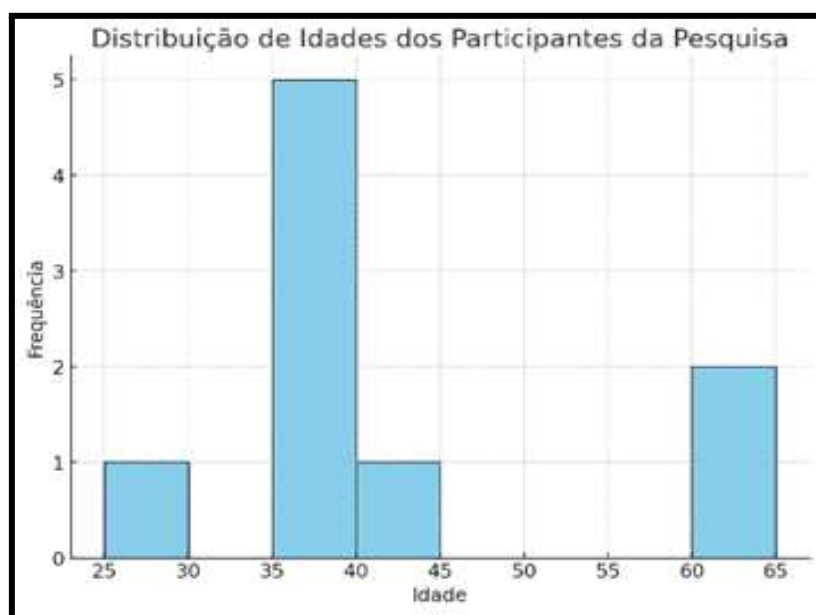
Essa estratégia assegura que as respostas sejam mais precisas e adequadas ao contexto investigado. Conforme Bardin (2011), ao abordar a análise de conteúdo, a segmentação dos questionários em seções auxilia na posterior categorização das respostas, permitindo ao

pesquisador analisar e interpretar os dados de forma mais organizada. Tal estrutura, portanto, não só otimiza a coleta de informações, mas também simplifica o processo de análise.

O estudo foi estruturado em quatro seções principais: a primeira aborda o perfil dos professores; a segunda examina sua trajetória na educação básica; a terceira explora a prática docente sob a perspectiva inclusiva; e a quarta concentra-se no atendimento a crianças e estudantes migrantes internacionais. Contudo, para os fins desta análise, foram selecionadas apenas a terceira e a quarta seções, com o intuito de obter contribuições relevantes sobre o processo de inclusão e acolhimento de estudantes migrantes internacionais.

No que diz respeito à primeira seção, que trata do perfil dos professores, os dados indicam que os participantes possuem idades entre 29 e 60 anos, evidenciando uma diversidade etária significativa entre os docentes.

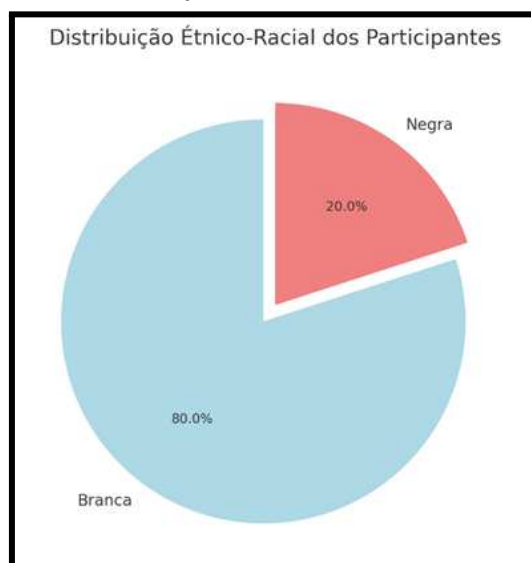
Gráfico 10: Distribuição de Idades dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos professores.

Do total, 80% se identificam como brancos e 20% como negros, conforme representado no gráfico abaixo:

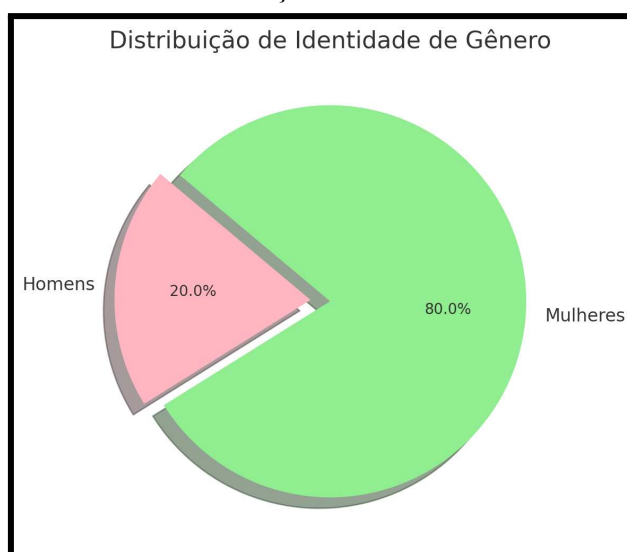
Gráfico 11: Distribuição Étnico-Racial dos Participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos professores.

Além disso, a amostra é composta por 80% de mulheres, como ilustrado nos gráficos a seguir.

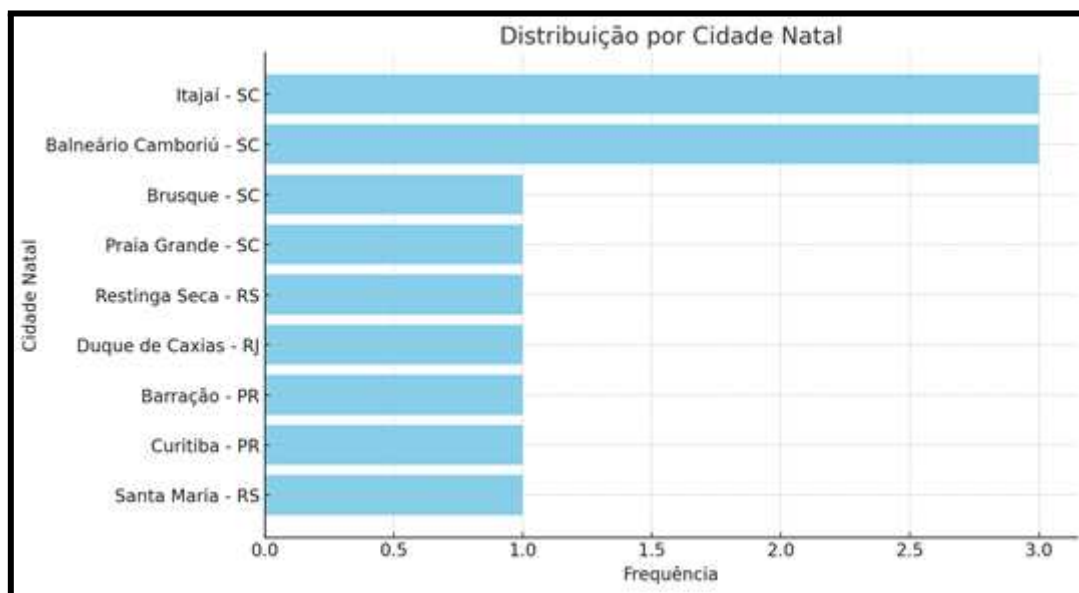
Gráfico 12: Distribuição de Identidade de Gênero



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos professores.

Em relação à nacionalidade dos professores participantes da pesquisa, verificou-se que 100% são brasileiros. Contudo, a maioria é composta por migrantes nacionais, e não sendo residentes na cidade de Balneário Camboriú, conforme demonstrado nos gráficos apresentados.

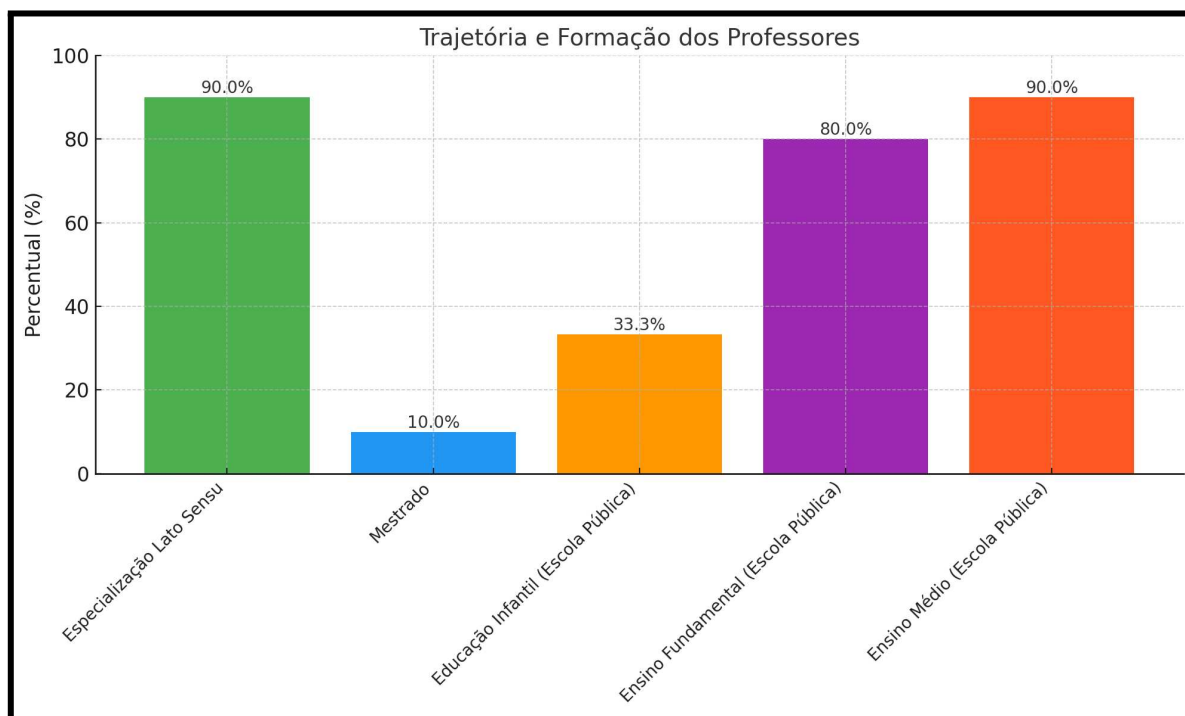
Gráfico 13: Distribuição por Cidade Natal



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos professores.

A segunda seção analisa a trajetória dos professores na educação básica, revelando aspectos relevantes sobre sua formação e percurso escolar. De acordo com os dados, 90% dos participantes possuem especialização lato sensu, enquanto apenas 10% possuem título de mestre. Em relação à vivência escolar, 70% dos professores frequentaram a educação infantil, embora apenas 33,3% tenham estudado em escolas públicas nesse período. Já no ensino fundamental, observa-se que 80% dos participantes cursaram escolas públicas, proporção que aumenta no ensino médio, onde 90% dos professores frequentaram instituições públicas. Esses dados evidenciam uma maior predominância de experiências educacionais em escolas públicas nas etapas posteriores da formação básica.

Gráfico 14: Trajetória e Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos professores.

Nas terceira e quarta seções do questionário, buscou-se compreender, de maneira aprofundada, as percepções e práticas dos professores a respeito do que significa ser um docente comprometido com a inclusão, especialmente no contexto do atendimento a crianças e estudantes migrantes internacionais. O objetivo foi explorar como esses profissionais vivenciam e interpretam a prática pedagógica inclusiva, considerando os desafios e as oportunidades envolvidos nesse processo. Para tanto, foram elaboradas questões específicas que abordam aspectos fundamentais, como estratégias de acolhimento, promoção da participação ativa, garantia de acesso equitativo e estímulo ao processo de aprendizagem desses estudantes, visando identificar tanto as ações concretas quanto os valores e concepções que orientam o trabalho docente nesse contexto.

A investigação busca identificar como os educadores implementam e aplicam os princípios da educação inclusiva para assegurar que essas crianças e estudantes sejam adequadamente integrados ao ambiente escolar, garantindo seus direitos de aprendizagem e inclusão. Além disso, pretende-se explorar as estratégias pedagógicas adotadas para responder às necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente educacional

equitativo e respeitoso das diversidades culturais e linguísticas, visando à participação ativa e ao sucesso acadêmico desses indivíduos.

As perguntas selecionadas para análise foram as questões abertas do questionário semiestruturado, pois têm um papel crucial na pesquisa científica em educação, por permitirem explorar as percepções, experiências e opiniões dos participantes de forma mais profunda e detalhada. Diferentemente das perguntas fechadas, que limitam as respostas a alternativas predeterminadas, as perguntas abertas oferecem aos participantes a liberdade de expressar seus pensamentos de maneira mais ampla e espontânea, o que pode revelar nuances e aspectos importantes que não seriam captados de outra forma.

Conforme assevera Lüdke e André (1986), as perguntas abertas em questionários semiestruturados são essenciais para captar dados qualitativos que expressam a subjetividade dos respondentes, permitindo que o pesquisador explore aspectos mais profundos das experiências educacionais. Nesse sentido, Fachin (2005) reforça essa ideia ao afirmar que as perguntas abertas oferecem aos respondentes uma liberdade ilimitada para expressar suas respostas, utilizando sua própria linguagem. Essas perguntas são vantajosas porque não são influenciadas por respostas pré-definidas pelo pesquisador, possibilitando que o informante escreva de maneira espontânea e genuína.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foi gerado um sistema de codificação, de modo que cada participante pudesse reconhecer sua contribuição por meio de diferentes formas de representação e categorização, assegurando simultaneamente o anonimato e a confidencialidade. Conforme destacado por Ludke e André (1986), é fundamental garantir o anonimato dos participantes, utilizando pseudônimos ou códigos durante a análise e divulgação dos dados. Assim, os participantes conseguem identificar suas falas a partir da descrição do contexto ou da forma como suas histórias e opiniões foram apresentadas. Gil (2008) também reforça que, ao assegurar o anonimato e a confidencialidade, o pesquisador protege os envolvidos, permitindo que suas experiências sejam reconhecidas sem comprometê-los diretamente.

Dessa forma, diferentes pseudônimos foram utilizados para identificar os professores de cada escola envolvida na pesquisa. Para os docentes da EBM Cidades, foram atribuídos nomes de municípios catarinenses; para o NEI Girassol, nomes de flores. Os professores da EBM Beira Rio foram identificados por nomes de rios catarinenses, enquanto os do NEI Beira Mar receberam nomes de praias do estado de Santa Catarina. Conforme apresentado no quadro abaixo, dessa forma, diferentes pseudônimos foram utilizados para identificar os professores de cada escola envolvida na pesquisa. Para os docentes da EBM Cidades, foram

atribuídos nomes de municípios catarinenses; para o NEI Girassol, nomes de flores. Os professores da EBM Beira Rio foram identificados por nomes de rios catarinenses, enquanto os do NEI Beira Mar receberam nomes de praias do estado de Santa Catarina.

Quadro 5: Pseudônimo dos professores divididos por instituições.

Escola	Pseudônimo
EBM Cidades	Prof ^ª . Itapema
	Prof. Brusque
	Prof. Itajaí
	Prof. Joinville
NEI Girassol	Prof ^ª . Margarida
	Prof ^ª . Hortência
EBM Beira Rio	Prof ^ª . Madre
	Prof. Irani
NEI Beira Mar	Prof ^ª . Brava
	Prof ^ª . Pinheira
	Prof ^ª . Rosa
	Prof ^ª . Joaquina
	Prof ^ª . Palmas

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas foram categorizadas da seguinte forma:

Acolhimento:

- a) Em que momento você é comunicado (a), sobre o fato de prestar atendimento educacional a crianças e estudantes migrantes internacionais, e quais orientações lhes são repassadas?
- b) Como é feita a comunicação entre você e a família dos estudantes e das Crianças Migrantes Internacionais, em atendimento individual ou coletivo como reuniões?
- c) Como é feita a adaptação dos estudantes e das crianças Migrantes Internacionais, em sala de aula?

Formação de professores:

a) A secretaria de Balneário Camboriú oferece de forma gratuita cursos de formação continuada, para o atendimento de estudantes e crianças migrantes internacionais?

Comunicação:

- a) De que forma é vivenciada e socializada a cultura dos alunos e das crianças Migrante Internacionais?
- b) O material escrito, como avaliações, questionários, textos, livros, bilhetes e informativos, entre outros, disponibilizados aos de estudantes e crianças Migrantes Internacionais e suas famílias, são adaptados ao idioma das mesmas? Se sim, quem é responsável por elaborar e adaptar os materiais?
- c) Os espaços escolares como banheiro, sala, cozinha, refeitório, quadras esportivas, saída, entrada... estão identificadas em outros idiomas? Se sim, quais?

Inclusão:

- a) O que você entende por inclusão?
- b) Quais fatores tornam uma escola inclusiva
- c) Você já presenciou ou percebeu alguma atitude xenófobas, preconceituosa ou bullying com os de estudantes e crianças migrantes internacionais?
- d) Na sua perspectiva, quais os principais desafios no processo de inclusão e acolhimento de estudantes e crianças migrantes internacionais?
- e) Como você avalia o processo de acolhimento e inclusão de estudantes e crianças migrantes internacionais, desenvolvidos no município de Balneário Camboriú?

Para uma melhor compreensão, as respostas dos docentes foram separadas por quadros conforme a categoria.

Quadro 6: Respostas dos entrevistados sobre como é realizado o acolhimento de estudantes e crianças migrantes internacionais

Pergunta: a) Em que momento você é comunicado (a), sobre o fato de prestar atendimento educacional a estudantes e crianças migrantes internacionais, e quais orientações lhe são repassadas?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Apenas quando o aluno já está na sala e percebemos sua fala.
Cidades	Joinville	Geralmente recebo o encaminhamento quando a criança chega na sala para ser meu estudante.
Cidades	Brusque	Quando o aluno chega na sala de aula e converso com ela.

Cidades	Itajaí	A gente só vai saber quando o aluno já está na sala.
Girassol	Margarida	No momento que a criança chega na porta, e vamos buscando melhor se fazer entender.
Girassol	Hortência	O dia que a criança chega na turma e a mãe passa a informação.
Beira Rio	Madre	Fiquei sabendo no momento em que falei com a mãe/pai e notando o sotaque, perguntei de onde vieram. Nenhuma orientação foi repassada.
Beira Rio	Irani	Sempre é quando o aluno já está em sala.
Beira Mar	Taquaras	A professora de apoio que me contou que eu teria um aluno venezuelano. As orientações foram relacionadas a alfabetização, mas nada específico.
Beira Mar	Pinheira	Não recebi nenhuma orientação
Beira Mar	Rosa	Nenhuma informação é passada, apenas são matriculados e inseridos no meio escolar
Beira Mar	Joaquina	Não há comunicação nem orientação.
Beira Mar	Palmas	Somente na hora que as crianças chegam na sala e não repassam nenhuma orientação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores

A análise das respostas fornecidas pelos professores revela uma situação recorrente de despreparo institucional no atendimento a crianças migrantes internacionais. Os professores só tomam conhecimento sobre a presença de alunos migrantes no momento em que a criança chega à sala de aula, e frequentemente, não recebem orientações específicas sobre como proceder. Isso evidencia lacunas significativas na comunicação entre a gestão escolar e os docentes, além de um déficit nas políticas de acolhimento e inclusão desses alunos. Essa ausência de comunicação prévia reflete um problema estrutural.

Segundo Libâneo (2013), a organização escolar precisa ser planejada e sistematizada, de forma que todos os processos e agentes envolvidos estejam cientes de suas responsabilidades. Pois o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. O autor esclarece ainda que,

A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os

elementos do planejamento escolar - objetivos conteúdos-métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (Libâneo 2013, p. 1)

Para Saviani (2008), o processo educacional deve ser organizado de forma intencional e planejada, considerando as particularidades de cada contexto educacional. A comunicação tardia impede que os professores realizem um planejamento eficiente para atender às necessidades específicas desses alunos, como a adaptação curricular, o uso de estratégias inclusivas e o suporte emocional. Candau (2010) aborda a importância de uma educação intercultural que prepare os professores para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula. Considera-se essencial reinventar a escola, para que esta possa responder de maneira eficaz aos desafios contemporâneos. É preciso “considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórico e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade” (CANDAU, 2002, p. 51).

Não se acredita na padronização, em currículos únicos e rígidos, nem em abordagens que limitam o direito à educação a resultados uniformes. Há confiança no potencial dos educadores para desenvolver propostas educativas que sejam coletivas e plurais.

O despreparo das instituições para atender crianças e alunos migrantes também impacta negativamente o trabalho dos professores. Quando os docentes relatam que recebem o aluno sem qualquer orientação ou preparação, isso gera insegurança e aumenta a carga de trabalho, já que os professores têm que improvisar estratégias para atender às necessidades desses estudantes. Nóvoa nos convida a refletir que,

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131)

Assim sendo, o autor sugere que uma base sólida na formação é fundamental para que os educadores se sintam seguros e motivados em suas funções. Isso implica que a precarização da profissão, que muitas vezes se manifesta na falta de apoio e condições adequadas de trabalho, compromete diretamente a qualidade da formação oferecida.

A comunicação entre a escola e a família desempenha um papel fundamental no processo educacional, especialmente no caso de alunos migrantes internacionais, cujas

necessidades específicas requerem uma atenção diferenciada. O envolvimento da família é essencial para garantir a integração e o sucesso desses estudantes no ambiente escolar.

Diante disso, a seguinte pergunta busca compreender como ocorre essa interação entre professores e as famílias de crianças migrantes, seja em atendimentos individuais ou em momentos coletivos, como reuniões.

Quadro 7: Como ocorre essa interação entre professores e as famílias de crianças migrantes

Pergunta: b) Como é feita a comunicação entre você e a família dos de estudantes e crianças migrantes internacionais, em atendimento individual ou coletivo como reuniões?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Nos comunicamos em português mesmo, normalmente eles entendem bem o que falamos.
Cidades	Joinville	Parecido com o que é feito na explicação das matérias. Ou seja, com ajuda de tradução por um estudante nativo da língua
Cidades	Brusque	Vamos nos comunicando como dá, às vezes eles entendem, às vezes não.
Cidades	Itajaí	Pedimos ajuda para alunos que falam português e com o tempo nos entendemos
Girassol	Margarida	A família consegue entender um pouco e falam de forma mais devagar ou até mesmo mostram por gestos
Girassol	Hortência	Conversas, porém com bastante gestos.
Beira Rio	Madre	Da mesma forma que é feita com os familiares das outras crianças.
Beira Rio	Irani	Nos comunicamos em português, quando não entendemos pedimos ajuda.
Beira Mar	Taquaras	Oralmente com a presença da orientadora.
Beira Mar	Pinheira	Conversamos normalmente, já que os pais falam um pouco o português.
Beira Mar	Rosa	Falamos com calma em ambas as partes, até que se compreendamos.
Beira Mar	Joaquina	Através da língua portuguesa mesmo.
Beira Mar	Palmas	Através da língua portuguesa mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores

As respostas dos professores apresentam uma série de estratégias improvisadas e informais utilizadas para se comunicar com as famílias de alunos migrantes internacionais. Essa situação destaca importantes desafios no processo de inclusão dessas famílias no ambiente escolar, revelando um cenário de barreiras linguísticas e culturais que, muitas vezes, são tratadas com soluções pontuais e não sistematizadas. A ausência de uma política clara para promover a comunicação eficiente entre professores e famílias de migrantes internacionais também expõe a necessidade de uma abordagem mais estruturada por parte das escolas.

As respostas indicam que a maioria dos professores utiliza o português como principal meio de comunicação, independentemente do nível de compreensão da língua por parte das famílias. Em algumas situações, os educadores recorrem à tradução por outros alunos ou utilizam gestos para facilitar o entendimento. Como aponta Candau (2012), a interculturalidade requer a construção de práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com as diversas culturas presentes na escola. No entanto, o que se observa aqui são tentativas temporárias de comunicação que, embora bem-intencionadas, nem sempre garantem a compreensão mútua.

Ainda que as estratégias adotadas pelos professores mostrem esforços, refletem um desafio maior na construção de uma prática intercultural mais robusta. A autora supracitada nos convida a observar que a interculturalidade é um processo que vai além da simples convivência de diferentes culturas no mesmo espaço. Ela exige uma educação que promova o diálogo, a valorização das diferenças e o respeito às identidades culturais.

Para que haja uma real inclusão, é necessário que as especificidades dessas famílias sejam reconhecidas e respeitadas. Freire (1996), alerta para o perigo da "neutralidade" na educação, que na verdade pode perpetuar desigualdades e exclusões, pois essa neutralidade, segundo Freire, é uma "falsa neutralidade", visto que "todo ato educativo é um ato político" (1996, p. 70). Ainda segundo o autor, a educação jamais é neutra, pois sempre serve a algum propósito ou projeto de sociedade.

Quando a escola se apresenta como "neutra", na verdade, ela pode estar contribuindo para a perpetuação de desigualdades, já que essa neutralidade tende a ignorar ou silenciar as necessidades e especificidades de grupos historicamente marginalizados, como é o caso das famílias migrantes. Freire afirma que "não há educação neutra, ela sempre implica em uma ação política" (1996, p. 69).

A omissão diante das diferenças sociais e culturais não é uma postura imparcial, mas sim uma forma de convivência com as estruturas de poder que mantêm as desigualdades. Ao não reconhecer as particularidades das famílias migrantes, a escola contribui para a exclusão desses indivíduos, pois perpetua um ambiente que favorece apenas aqueles que já dominam a cultura e a língua hegemônica.

A adaptação de alunos migrantes internacionais ao ambiente escolar é um processo desafiador, que envolve tanto questões pedagógicas quanto culturais. Diante desse contexto, é importante compreender como as escolas, e especificamente os professores, lidam com esse processo de adaptação em sala de aula, considerando as barreiras linguísticas, culturais e sociais que podem surgir. A seguir, a pergunta busca explorar as estratégias adotadas para garantir uma transição mais fluida e acolhedora para esses alunos.

Quadro 8: Estratégias adotadas para garantir uma transição mais fluida e acolhedora para esses alunos

Pergunta: c) Como é feita a adaptação dos estudantes e crianças migrantes internacionais, em sala de aula?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Como qualquer outro aluno.
Cidades	Joinville	Não há um método estabelecido. Eu procuro ser afetuoso e receptivo.
Cidades	Brusque	Sei que é errado, mas a adaptação é feita igual para todos.
Cidades	Itajaí	Procuro ajudar no que posso.
Girassol	Margarida	Tentamos falar devagar
Girassol	Hortência	Igual das crianças brasileiras.
Beira Rio	Madre	Não há uma adaptação específica, procuramos nos entender oralmente. Estou alfabetizando o aluno em português.
Beira Rio	Irani	Igual das crianças brasileiras.
Beira Mar	Taquaras	A adaptação é tranquila. Elas interagem bem com os demais.
Beira Mar	Pinheira	Da mesma forma que os demais.
Beira Mar	Rosa	De forma como os outros bebês são adaptados.
Beira Mar	Joaquina	Infelizmente, ele é tratado como um aluno brasileiro, não temos nenhuma orientação para ajudar essa criança e fazer

		diferente, nós tentamos mostrar o que queremos.
Beira Mar	Palmas	Da mesma maneira que as demais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores

A ausência de estratégias pedagógicas específicas para esses alunos, evidenciada nas respostas como "não há um método estabelecido" e "a adaptação é feita igual para todos", revela uma perspectiva monocultural do ensino. Candau (2008, p. 67), aponta que a educação intercultural exige o reconhecimento das diferenças e a valorização das múltiplas identidades presentes na sala de aula, uma prática que vai além da simples inclusão formal. Nesse sentido, a adaptação não pode ser apenas uma questão de "acolher" o aluno migrante, mas de promover a construção de um espaço onde suas referências culturais e linguísticas sejam respeitadas e incluídas no processo de ensino.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1)

As respostas dos professores indicam uma abordagem de igualdade, quando, na realidade, o cenário demanda uma compreensão mais profunda de equidade, pois igualdade refere-se ao tratamento uniforme de todos, sem distinção de suas condições ou particularidades. No entanto, a equidade vai além da igualdade, reconhecendo as diferenças e proporcionando condições específicas para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. Como afirma Saraiva (2011, p. 83), "a equidade implica em ajustar as condições de ensino às necessidades de cada estudante, considerando as suas especificidades para promover um desenvolvimento equitativo."

Na prática pedagógica, tratar os alunos migrantes "como qualquer outro aluno", como apontam muitos professores nas respostas analisadas, é um exemplo claro de uma abordagem baseada na igualdade. Entretanto, essa abordagem desconsidera as necessidades específicas dos alunos migrantes, como barreiras linguísticas, culturais e sociais, que não são experimentadas pelos estudantes nativos. Candau (2010, p. 15) destaca que "a educação intercultural implica em ir além da igualdade formal, promovendo a equidade para lidar com as desigualdades culturais e sociais que afetam os estudantes."

Quando os professores relatam que "não há uma adaptação específica" e que tratam os alunos migrantes "como qualquer outro aluno", isso evidencia a ausência de uma pedagogia

equitativa. A falta de métodos adaptados para esses alunos reflete o que Candau (2010) chama de uma "escola monocultural" que, ao não considerar as especificidades culturais e linguísticas dos alunos, perpetua as desigualdades.

Segundo Arroyo (2011), a equidade é o princípio que reconhece que estudantes em contextos diferentes precisam de abordagens diferentes. A adaptação equitativa no ensino para crianças migrantes internacionais deve envolver práticas pedagógicas que considerem suas realidades linguísticas e culturais.

Como Russo (2013) sugere, o desafio da educação intercultural é formar educadores capazes de promover a inclusão sem reforçar a lógica de exclusão disfarçada de igualdade. Isso significa que, para promover uma educação equitativa, o professor deve adotar práticas que atendam às necessidades dos alunos migrantes, como o uso de materiais bilíngues, o respeito pelas culturas de origem e a criação de ambientes acolhedores que promovam a inclusão. Dessa forma, enquanto a igualdade tenta homogeneizar o tratamento, a equidade visa personalizar o atendimento às necessidades de cada aluno, promovendo sua plena inclusão no processo de aprendizagem.

A formação de professores é um elemento central para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente em contextos de diversidade cultural, como no caso do atendimento a alunos migrantes internacionais.

A necessidade de um preparo específico para lidar com as particularidades de crianças de diferentes origens linguísticas e culturais torna-se evidente, demandando uma formação continuada que capacite os docentes para enfrentar esses desafios de forma adequada. Nesse sentido, é relevante questionar se a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú oferece cursos de formação continuada gratuitos, voltados especificamente para o atendimento de estudantes e crianças migrantes internacionais, a fim de preparar os professores para a diversidade cultural presente em sala de aula.

Quadro 9: Respostas dos entrevistados sobre a oferta de cursos de formação continuada.

Pergunta: A) A secretaria de Balneário Camboriú oferece de forma gratuita cursos de formação continuada, para o atendimento de de estudantes e crianças migrantes internacionais?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Não, nunca ofereceu
Cidades	Joinville	Não

Cidades	Brusque	Até onde eu sei não.
Cidades	Itajaí	Desconheço
Girassol	Margarida	Não sei dizer
Girassol	Hortênci	Não
Beira Rio	Madre	Não, porém já soube extraoficialmente que irão fornecer no próximo ano.
Beira Rio	Irani	Desconheço esse tipo de formação
Beira Mar	Taquaras	Não
Beira Mar	Pinheira	Não
Beira Mar	Rosa	Não
Beira Mar	Joaquina	Não
Beira Mar	Palmas	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores.

As respostas dos professores acerca da oferta de formação continuada para o atendimento a alunos migrantes internacionais evidenciam uma lacuna preocupante nas políticas educacionais de Balneário Camboriú. Essas respostas lançam luz sobre as questões previamente discutidas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas oferecidas aos alunos. Sem uma qualificação profissional adequada, torna-se difícil proporcionar um ensino de qualidade que atenda às necessidades específicas dos alunos migrantes. Isso revela a necessidade urgente de investir em programas de capacitação que preparem os educadores para lidar com as particularidades desse público, garantindo uma educação inclusiva e eficaz destacando a falta de preparação para lidar com as especificidades culturais e linguísticas que alunos migrantes apresentam.

Essa situação reflete o descaso com a formação continuada dos professores, que, segundo Freire (1996, p. 54), é essencial para garantir uma prática educativa crítica e transformadora. Freire afirma que "ensinar exige consciência do inacabamento", reforçando a necessidade de formação constante para que o educador possa lidar com as demandas de uma sociedade plural.

A ausência de formação específica para lidar com as particularidades dos alunos migrantes mostra que, embora o atendimento a crianças e alunos migrantes internacionais seja uma realidade crescente nas escolas brasileiras, com recorte específico em Balneário

Camboriú, os mecanismos de apoio e preparo dos docentes ainda estão aquém das necessidades.

Delfim (2017) elenca que apesar da facilidade nas matrículas para as crianças imigrantes, a falta de um planejamento pedagógico que auxilie os docentes para o aprendizado dos imigrantes, auxiliando na linguagem e na integração se torna um grande obstáculo.

A formação continuada de professores é crucial para a promoção de uma educação inclusiva. Nóvoa (1992, p.15) destaca que o desenvolvimento profissional dos docentes deve ser contínuo, considerando que "a formação não se esgota com a obtenção de um diploma, ela deve ser uma prática constante". A ausência de iniciativas por parte da Secretaria de Educação de Balneário Camboriú evidencia um descompasso com as exigências contemporâneas da educação, em especial no que tange à adaptação de estratégias pedagógicas para alunos que são cultural e linguisticamente diferentes.

Para Kramer (2020), a formação de professores deve ir além de seminários, cursos ou encontros. Ela deve estar atrelada a uma visão de que o conhecimento não é estático, acabado ou definitivo e "sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias" (Kramer, 2010, p. 82).

Quando o município falha em oferecer uma formação continuada específica para o atendimento de alunos migrantes, ele perpetua um sistema educacional que negligencia a diversidade cultural, reforçando um processo de exclusão. Candau (2010, p.42) argumenta que, para lidar com a diversidade nas escolas, "é preciso que os professores estejam capacitados para valorizar as diferenças e construir práticas pedagógicas que promovam o respeito à pluralidade". A falta de uma formação continuada nesse sentido dificulta a construção de uma prática educativa que realmente valorize a interculturalidade e promova uma inclusão efetiva.

Além disso, a ausência de formação específica para atender alunos migrantes pode ser vista como um reflexo de políticas educacionais que ainda priorizam a homogeneização do ensino, deixando de lado a necessidade de adaptação pedagógica para grupos diversos. Freinet (1998) defende que a escola deve ser um espaço de experimentação e inovação, onde a prática educativa deve ser adaptada às necessidades dos alunos, levando em consideração suas diferenças culturais e sociais. Nesse sentido, a formação continuada dos professores seria um meio de estimular essa capacidade de inovação e de criar práticas pedagógicas mais inclusivas.

A comunicação é um aspecto central no processo de integração de estudantes e crianças migrantes internacionais nas escolas. Nesse sentido, compreender como a cultura desses estudantes é vivenciada e socializada dentro do ambiente escolar se torna fundamental para promover uma educação inclusiva e intercultural. A forma como a escola se relaciona com as diferentes culturas pode impactar diretamente no processo de adaptação e no sentimento de pertencimento dessas crianças. Dessa maneira, a pergunta sobre a socialização da cultura dos alunos migrantes busca entender como as práticas escolares reconhecem e valorizam a diversidade cultural presente no contexto educacional.

Quadro 10: Respostas dos entrevistados sobre como é feita a socialização da cultura dos estudantes e das crianças migrantes internacionais.

Pergunta: A) De que forma é vivenciada e socializada a cultura do Aluno e da Criança Migrante Internacional?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Como a dos demais alunos, em momentos específicos.
Cidades	Joinville	Falamos sobre as diferenças e proximidades entre cultura, comida, hábitos e nisto, ambos aprendemos
Cidades	Brusque	Não faço esse tipo de abordagem, apenas vamos nos conhecendo
Cidades	Itajaí	Através das aulas mesmo.
Girassol	Margarida	Através de músicas, brinquedos.
Girassol	Hortência	Não realizamos este trabalho.
Beira Rio	Madre	Como estou com a turma há uma semana e entrei agora em agosto, ainda não houve uma atividade diferenciada para isso. As crianças notam que ele fala em espanhol e sabem que veio de outro país. Não conversei com o grupo ainda, houve outro evento na escola com familiares, devido ao dia dos pais.
Beira Rio	Irani	Socializamos durante as aulas, mas nada específico.
Beira Mar	Taquaras	Em rodas de conversa, falando e perguntando sobre a cultura de suas famílias. Passando no YouTube músicas, desenhos, etc.
Beira Mar	Pinheira	Gostamos de perguntar sobre seus costumes, como se chama algumas coisas em seu país.
Beira Mar	Rosa	Nenhuma.

Beira Mar	Joaquina	Da mesma forma que os demais, gradativamente, aos poucos até que aprendam e compreendam
Beira Mar	Palmas	Não realizamos este trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores.

As práticas pedagógicas voltadas para a vivência e socialização dos estudantes migrantes internacionais, conforme evidenciado nas respostas anteriores, demonstram uma falta de estruturação, refletindo uma ausência de políticas educacionais consistentes que priorizem a interculturalidade. Embora os professores tentem, por meio de diferentes abordagens, promover a integração desses alunos, é perceptível que a interculturalidade não é compreendida como um elemento central no processo educacional. Isso se revela na forma como as manifestações culturais dos alunos migrantes são abordadas de maneira superficial, sendo tratadas "em momentos específicos" ou de forma ocasional "através das aulas".

Essa abordagem não sistemática revela um tratamento que desconsidera o potencial da interculturalidade como um componente essencial para a formação de uma escola mais inclusiva e democrática. Para Candau (2010), a interculturalidade não pode ser vista como algo secundário no espaço educativo, mas como uma perspectiva transformadora que deve permear todo o processo pedagógico. Ao reduzir as manifestações culturais dos alunos migrantes a eventos pontuais, a escola perde a oportunidade de construir uma pedagogia que valorize as múltiplas identidades e culturas presentes no ambiente escolar.

A socialização dos estudantes imigrantes com alunos brasileiros é crucial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural. Segundo Roldão, Ferreira e Branco (2021), essa interação vai além do simples compartilhamento de informações; ela permite uma aprendizagem recíproca que enriquece o ambiente educacional para todos os envolvidos. Ao possibilitar que os alunos imigrantes compartilhem suas próprias culturas e perspectivas, e ao mesmo tempo aprendam a apreciar as visões de mundo dos outros, promove-se uma troca cultural que fortalece a compreensão mútua e o respeito pela diversidade, pois é

De suma importância os “estudantes imigrantes estarem em constante interação com os alunos brasileiros e, por meio dos diálogos estabelecidos pelo professor e pela instituição escolar”. essa troca não se limita apenas ao compartilhamento de informações, mas também envolve uma aprendizagem recíproca, onde os alunos imigrantes têm a oportunidade de ensinar sobre suas próprias culturas e modos de ver o mundo. Simultaneamente, eles aprendem a compreender e apreciar as visões de mundo dos outros (Roldão; Ferreira; Branco, 2021, 2021, p. 52)

A importância dessa socialização pode ser observada em vários aspectos. Primeiramente, ela contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e representativo. A presença de múltiplas perspectivas culturais na sala de aula enriquece o currículo e proporciona uma visão mais ampla e diversificada do mundo.

Para Freire (1996), o ato de educar deve reconhecer a diversidade e as experiências de vida dos educandos. Ele afirma que "não respeitar as diferenças, tratando todos de maneira uniforme, é uma forma de opressão que perpetua desigualdades" (Freire, 1996, p. 68). Nesse contexto, as práticas que não incluem a interculturalidade como um elemento constante correm o risco de reforçar a exclusão dos estudantes migrantes, em vez de promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Comunicação: Pergunta B

A pergunta a seguir busca investigar se os materiais escritos fornecidos aos alunos migrantes, tais como avaliações, questionários, textos, livros, bilhetes e informativos, são adaptados para o idioma dessas crianças e suas famílias. Além disso, procura identificar os responsáveis pela elaboração e adaptação desses materiais. Esta questão é central para entender como as instituições educacionais estão respondendo às necessidades linguísticas e culturais desses alunos e se estão proporcionando um ambiente onde todos possam participar plenamente e de forma equitativa.

Quadro 11: A disponibilidade de material acessível aos alunos migrantes internacionais.

O material escrito, como avaliações, questionários, textos, livros, bilhetes e informativos, entre outros, disponibilizados aos de estudantes e crianças migrantes internacionais e suas famílias, são adaptados ao idioma das mesmas?se sim, quem é responsável por elaborar e adaptar os materiais?

Fonte: Elaborado pela autora

Embora a pergunta tenha caráter aberto, a análise foi realizada com base em dados quantitativos, uma vez que a maioria das respostas apresentaram similaridade. Especificamente, 90% dos professores relataram que não adaptam o material pedagógico para

os alunos migrantes internacionais, enquanto apenas 10% realizam adaptações durante as aulas com a ajuda de outros alunos que falam a mesma língua.

Peroza e Santos (2021) apontam para a realidade enfrentada por alunos migrantes nas escolas, onde tem não apenas negligência suas particularidades culturais, mas também pode levar ao "silenciamento" de suas culturas e dos conhecimentos que os constituem. Ainda de acordo com as autoras, apesar de estarem formalmente matriculados e inseridos nas comunidades escolares, esses estudantes frequentemente enfrentam a ausência de políticas e propostas educativas que atendam às suas necessidades e especificidades culturais. Desse modo,

Há matrículas que comprovam que elas fazem parte do município, de uma comunidade escolar, embora não sejam delineadas políticas e propostas educativas que considerem suas especificidades. Enfim, elas estão nas salas de aula, mas nas práticas pedagógicas encontramos uma proposta que visa a assimilação da língua portuguesa como passaporte para a aprendizagem, um silenciamento de suas culturas e dos conhecimentos que as constituem. (Peroza; Santos, 2021, p. 735)

A capacidade de compreender e utilizar a ortografia e gramática do idioma-alvo, incluindo o uso específico de palavras e expressões em trabalhos e outros instrumentos de avaliação, é fundamental para o processo pedagógico dos estudantes. Aprender uma língua adicional envolve não só conhecer e empregar novo vocabulário e estruturas gramaticais, mas também depreender o “saber elocucional, idiomático e expressivo” (Pacheco, 2006, p. 41) desse idioma fornecer suporte adequado para garantir a eficácia desse processo educativo é crucial. Sem essas estratégias, os alunos migrantes podem enfrentar dificuldades substanciais na compreensão e na participação integral no ambiente educacional, o que pode impactar negativamente tanto sua aprendizagem quanto sua adaptação.

Comunicação: Perguta C

A inclusão e a integração de alunos migrantes internacionais no ambiente escolar dependem de vários fatores, entre os quais a acessibilidade e a clareza nas sinalizações dos espaços escolares são fundamentais. A pergunta a seguir investiga se os diferentes ambientes dentro da escola, como banheiro, sala de aula, cozinha, refeitório, quadras esportivas, entrada e saída, estão devidamente identificados em outros idiomas. Esta análise visa entender se a escola está adotando práticas que facilitam a navegação e a adaptação dos alunos migrantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Portanto, a questão é:

Quadro 12: Pergunta sobre a acessibilidade linguística e comunicacional oferecida a alunos migrantes internacionais.

Os espaços escolares, como banheiro, sala, cozinha, refeitório, quadras esportivas, entrada e saída, estão identificados em outros idiomas? Se sim, quais?

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar do caráter aberto da pergunta, a análise dos dados foi realizada com base em informações qualitativas, evidenciando a homogeneidade das respostas. A totalidade das respostas revelou que 100% dos espaços escolares não estão identificados em idiomas distintos do português.

Essa ausência de sinalização multilíngue nos espaços escolares pode ser vista como uma barreira significativa para a inclusão efetiva de alunos migrantes internacionais.

A falta de sinalização em múltiplos idiomas pode dificultar a navegação e a adaptação de estudantes que não têm o português como língua materna, ou que não estejam socializados com o idioma, impactando negativamente sua experiência escolar e integrando-os de forma menos eficiente ao ambiente educativo. A presença de uma sinalização inclusiva pode facilitar a integração dos alunos migrantes, promovendo um ambiente mais acolhedor e acessível. A ausência de tais medidas sugere uma oportunidade perdida para melhorar a inclusão e a acessibilidade na escola.

A escolarização da criança e do adolescente imigrante, não se restringe somente à matrícula na escola, mas deve proporcionar às crianças e adolescentes imigrantes um espaço intercultural, no qual possam ter “vez” e “voz” no processo educativo. E, nesse sentido, as instituições escolares precisam estar atentas a esses novos alunos, propondo alternativas de acolhimento e integração, como também, viabilizar sua inserção escolar e social (ROLDÃO; FERREIRA; BRANCO, 2021, p. 52).

A questão da sinalização dos espaços escolares em idiomas diferentes do português é um aspecto concreto dessa necessidade de "voz" e "vez, como sinalizado pelas autoras. Ao não identificar esses espaços em múltiplos idiomas, as escolas podem estar limitando a participação ativa e plena desses alunos, que muitas vezes não dominam a língua portuguesa. Como a análise das respostas dos professores indicou, 100% das escolas não adotam práticas de sinalização em outros idiomas, o que representa uma falha significativa no processo de acolhimento e inclusão desses alunos.

Quando os espaços escolares são exclusivamente identificados em português, há uma diminuição do potencial desses estudantes para se orientarem de forma autônoma e participarem do cotidiano escolar.

Como reverbera Paulo Freire (1996) o diálogo é um aspecto essencial da educação, e o ambiente escolar deve ser um lugar onde todas as vozes tenham espaço. No caso dos alunos

migrantes, a sinalização em seus idiomas nativos pode ser uma forma simbólica e prática de garantir que suas vozes sejam ouvidas, mesmo que em pequenas interações do dia a dia. O simples ato de poder ler e compreender os sinais nos corredores e nas áreas comuns da escola é um passo importante para que esses estudantes se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Inclusão: Pergunta A

Quadro 13: Resposta dos entrevistados sobre sua concepção de inclusão.

Pergunta: A) O que você entende por inclusão?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Tratar todos com igualdade.
Cidades	Joinville	Inclusão parte da equidade. Ou seja, compreender que todos temos lugar à mesa da partilha mesmo que sejamos diferentes e/ou tenhamos partido de condições ou histórias diferentes. Neste sentido, cabe salientar que esta equidade compreende o ajustamento de expectativas e de pontos de chegada, para que todos tenham, independentemente das diferenças, o acolhimento e suas necessidades mais fundamentais garantidas.
Cidades	Brusque	Incluir alunos diversos.
Cidades	Itajaí	Buscar trabalhar de forma que contemplem todos os alunos.
Girassol	Margarida	Fazer com que todas as crianças recebam um olhar por igual.
Girassol	Hortência	Inserir as crianças com algum tipo de deficiência junto às crianças “normais” dando todo o suporte necessário para aquela criança. Inclusive tbem, o professor receber o suporte necessário
Beira Rio	Madre	A inclusão é direito da pessoa, é lei. Incluir é buscar maneiras de fazer as pessoas se sentirem incluídas, buscar adaptações, etc.
Beira Rio	Irani	Não ter diferenciação entre os alunos.
Beira Mar	Taquaras	É o acolhimento de um indivíduo que apresenta alguma característica/limitação que o difere dos demais, buscando sua interação e socialização.
Beira Mar	Pinheira	A palavra já diz, incluir. Não diferenciar dos outros, tratar com igualdade

Beira Mar	Rosa	Inclusão é educação para todas as crianças, onde suas necessidades são atendidas e respeitadas.
Beira Mar	Joaquina	Penso que a inclusão é o método de garantir os direitos de todos os cidadãos.
Beira Mar	Palmas	Inclusão é dar a oportunidade desse aluno também aprender.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores.

As respostas revelam diferentes percepções dos professores sobre o conceito, com uma prevalência de duas visões principais: a inclusão como tratamento igualitário e a inclusão como equidade. Essas abordagens refletem um entendimento mais amplo sobre a inclusão, que, no contexto educacional, envolve a garantia de direitos e o acolhimento das diferenças para promover uma educação de qualidade para todos.

Algumas respostas expressam a visão de que inclusão se trata de "tratar todos com igualdade" ou de "não diferenciar dos outros", destacando um foco em tratar todos os alunos de forma homogênea. A equivocada expectativa de padronizar tanto o perfil dos alunos quanto às práticas de ensino continua a reverberar no ambiente escolar, resultando em consequências de fracasso e injustiça e segregação. Assim, como apontado por Mantoan,

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais. (Mantoan, 2008, p.32)

Por outro lado, há também professores que compreendem a inclusão como uma questão de equidade, reconhecendo que "todos temos lugar à mesa da partilha, mesmo que sejamos diferentes" e que é necessário "compreender o ajustamento de expectativas e de pontos de chegada". Essa visão está mais alinhada com o conceito de inclusão defendido por autores como Boaventura de Sousa Santos (2003), que consideram que a verdadeira inclusão envolve não apenas a inserção de todos, mas o reconhecimento das diferenças e a criação de condições para que essas diferenças sejam respeitadas e acolhidas. O autor destaca ainda que a igualdade só é possível se houver reconhecimento das singularidades e necessidades de cada indivíduo, dessa forma,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003 p. 56).

Ao considerar a inclusão sob a ótica da equidade, é importante lembrar que não basta apenas inserir o aluno no ambiente escolar; é necessário adaptar o ensino às suas necessidades, promovendo uma participação ativa e significativa. A inclusão, segundo Mantoan (2003), é mais do que a presença física do aluno em sala de aula, incluir é garantir que o aluno participe de todas as atividades escolares de forma efetiva, com as devidas adaptações e suportes que ele necessitar.

A resposta do professor ao comparar "crianças com algum tipo de deficiência" com "crianças normais" revela uma visão que, embora carregue boas intenções de inclusão, perpetua uma visão capacitista. A utilização do termo "normal" para referir-se a crianças sem deficiência implica que as crianças com deficiência são, de algum modo, "anormais", o que reforça a segregação e estigmatização. Essa visão enfatiza a importância de superar essa dicotomia entre "normais" e "anormais".

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não pode ser vista como uma concessão ou um favor, mas sim como um direito de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Para a autora, a inclusão escolar é um processo que reconhece que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender juntos, em ambientes comuns, que respeitem suas diferenças. O uso de termos como "normal" e "anormal" na fala do professor revela uma compreensão ainda limitada do que realmente significa inclusão e de como ela deve ser implementada na prática.

Ao abordar os fatores que tornam uma escola verdadeiramente inclusiva, é essencial considerar não apenas a infraestrutura, mas também a postura pedagógica, a formação dos professores e o envolvimento da comunidade escolar. A pergunta "Quais fatores tornam uma escola inclusiva?" busca explorar esses elementos, destacando o papel fundamental da equidade e da valorização da diversidade no contexto educacional.

Inclusão: Pergunta B

Quadro 14: Resposta dos entrevistados sobre quais fatores tornam uma escola inclusiva.

Pergunta: B) Quais fatores tornam uma escola inclusiva?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Onde tenha acesso, e seja preparado estruturalmente.

Cidades	Joinville	Dos aspectos subjetivos aos objetivos, acredito que um coletivo que tem empatia nas práxis pedagógicas até um bom conjunto de recursos, meios e políticas estruturantes do trabalho que funcionem na perspectiva do dia-a-dia.
Cidades	Brusque	Quando a escola está preparada para receber os alunos diversos.
Cidades	Itajaí	Com infraestrutura adequada.
Girassol	Margarida	Onde todos cuidam uns dos outros.
Girassol	Hortência	Primeiramente, professores preparados, salas adaptadas, quando necessário, material de acordo com a necessidade da criança e escola estruturada.
Beira Rio	Madre	Compreender as necessidades das pessoas que a frequentam, buscando fazer adaptações necessárias
Beira Rio	Irani	Quando ela está preparada para atender a todos por igual.
Beira Mar	Taquaras	Preparação adequada dos profissionais; disponibilização de materiais de apoio; espaço físico apropriado; suporte para professores, alunos inclusos e seus familiares (pais ou responsáveis).
Beira Mar	Pinheira	Boa base de aceitação e programação estrutural adequada.
Beira Mar	Rosa	Ela no seu geral, pois a criança não fica somente em sala de aula. E para isso o fator principal é entender esta criança e suas limitações, sem olhares de julgamento.
Beira Mar	Joaquina	Um lugar onde tenha acesso, mobília e pessoas capacitadas para a pessoa que necessita dessas demandas.
Beira Mar	Palmas	Onde todos cuidam uns dos outros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores.

As respostas, mostram uma preocupação significativa dos professores com aspectos tanto estruturais quanto humanos. A infraestrutura adequada, mencionada em várias respostas, é fundamental para garantir o acesso físico de todos os alunos às dependências da escola. No entanto, é igualmente importante destacar a preparação dos profissionais, a empatia nas práticas pedagógicas e a disponibilidade de materiais adaptados, como apontado por diferentes docentes.

Embora a infraestrutura, o preparo docente e o acolhimento apareçam como temas centrais, há uma lacuna evidente na compreensão de inclusão como um processo que deve abranger todas as diferenças, como no caso de estudantes migrantes internacionais, bem como questões relacionadas a gênero, raça e religião. A inclusão de alunos migrantes internacionais, por exemplo, vai além da simples adaptação de materiais e espaços. Envolve um esforço consciente de integração cultural, que permita a esses alunos se sentirem pertencentes e valorizados no ambiente escolar. Segundo Candau (2016)

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (Candau, 2016, p. 4)

Em consonância a Candau, Peroza e Santos (2021), salientam que o processo de escolarização das crianças imigrantes deve proporcionar um espaço intercultural no qual possam incluir a necessidade de considerar sua língua, costumes e bagagens culturais.

Por outro lado, a ausência de menção a outras formas de diversidade, como as questões de gênero, religião e etnia, também demonstra um desafio para a construção de uma escola realmente inclusiva, em que as escolas, muitas vezes, perpetuam discursos normativos que excluem ou silenciam as diversidades, que não se enquadram nos padrões tradicionais.

Portanto, uma escola inclusiva requer não apenas infraestrutura e materiais adequados, mas também a preparação pedagógica dos docentes e um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças. Isso só será possível quando a inclusão for compreendida de maneira ampla, contemplando a diversidade e promovendo práticas que levem em consideração as especificidades de cada aluno.

Inclusão: Pergunta C

A questão do bullying e da xenofobia no ambiente escolar, especialmente em relação aos alunos migrantes internacionais, é uma problemática que merece atenção. Situações de preconceito e discriminação, como a xenofobia, podem ocorrer, impactando negativamente o processo de inclusão e adaptação desses alunos. Assim, investigar se professores já presenciaram ou perceberam atitudes xenófobas ou de bullying contra crianças migrantes é essencial para compreender as dinâmicas de interação e as possíveis lacunas nas práticas pedagógicas de inclusão e respeito à diversidade cultural.

Assim como em casos anteriores, a decisão de analisar quantitativamente a pergunta, deve-se à similaridade das respostas obtidas. Embora a pergunta permita respostas descritivas e qualitativas, a recorrência de certos padrões nas respostas fornecidas pelos professores possibilitou uma categorização numérica. Para Gil (2008) a combinação de métodos qualitativos e quantitativos é fundamental para o desenvolvimento da Ciência, pois os pontos fortes de um complementam as fraquezas do outro.

Quadro 15: Resposta dos entrevistados sobre atitudes xenófobas, preconceito e bullying.

C) Você já presenciou ou percebeu alguma atitude xenófoba, preconceituosa ou bullying com os de estudantes e crianças migrantes internacionais?

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da pergunta sobre a ocorrência de atitudes xenófobas, preconceituosas ou de bullying contra alunos migrantes internacionais revela uma divisão de respostas, com a maioria dos professores (8) afirmando não ter presenciado tais comportamentos, enquanto outros (5) relataram casos. Esse resultado sugere que, apesar de uma parte dos professores não perceber essas atitudes diretamente, uma parcela significativa reconhece a presença de preconceitos no ambiente escolar.

O relato de uma professora que observou situações de xenofobia em anos anteriores destaca a importância de intervenções educativas para corrigir comportamentos discriminatórios. Ela descreve a prática de chamar a atenção dos alunos de forma individual, explicando como certas "brincadeiras" podem ser ofensivas, reforçando a necessidade de empatia ao perguntar: "como se sentiria se fosse com você?" Profª. Madre (EBM Beira Rio). Outro professor relata que, "embora ocorra xenofobia, ela é velada, e vista como brincadeira por parte de quem a desfere" Profª. Brusque (EBM Cidades), o que torna difícil identificá-la claramente. Nesse sentido, os alunos brasileiros podem não perceber tais atitudes como atos discriminatórios, mas sim como simples brincadeiras. Essa falta de percepção por parte dos estudantes aponta para a necessidade de uma maior conscientização sobre as sutilezas do preconceito, como indica Candau (2016), que afirma que a educação intercultural precisa transcender a visibilidade superficial das diferenças culturais e abordar questões mais profundas, como os mecanismos velados de exclusão e discriminação.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), nos convida a refletir que, "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor", isso reverbera

profundamente sobre as dinâmicas de poder e opressão presentes em diversos contextos educacionais.

Ainda segundo o autor, a educação, quando não é transformadora, reforça ciclos de opressão. No caso da xenofobia, os alunos migrantes, frequentemente posicionados como "outros" ou "diferentes", tornam-se alvo de preconceitos e discriminações que refletem a falta de empatia e de uma compreensão crítica das questões culturais e sociais. A prática do bullying, vista aqui como uma manifestação de poder, não é apenas um comportamento isolado, mas parte de um ciclo hierárquico em que o agressor, muitas vezes, foi ou é também uma vítima de um sistema opressor.

Ao relacioná-la com a questão da xenofobia e do bullying direcionado a migrantes internacionais, podemos entender que essas práticas, encontram raízes profundas na construção de uma sociedade que hierarquiza culturas e grupos sociais, que se apresentam como uma herança da educação colonialista brasileira, em que o sistema educacional foi moldado por valores que perpetuam uma mentalidade que marginaliza o "outro", especialmente aqueles que são vistos como estrangeiros ou culturalmente diferentes.

Essas manifestações de bullying e xenofobia podem ainda se manifestar na ausência de um trabalho pedagógico efetivo e estruturado para lidar com a diversidade cultural nas escolas. As respostas às perguntas anteriores indicam uma falta de sistematização e de estratégias concretas para incluir os alunos migrantes de maneira significativa. Muitos relataram que não há um trabalho específico com essas crianças, seja no aspecto cultural ou linguístico, o que revela uma lacuna na prática pedagógica.

A falta de um planejamento educacional voltado para a interculturalidade, acaba criando um ambiente em que os alunos migrantes estão mais vulneráveis a atitudes xenófobas e ao bullying. Sem um trabalho intencional que promova a valorização das diferenças e o diálogo entre as culturas, a escola pode se tornar um espaço onde a intolerância é reproduzida de maneira velada ou explícita.

A inclusão de alunos migrantes internacionais no sistema educacional exige uma abordagem abrangente, que vá além do simples ato de matrícula. Em Balneário Camboriú, é relevante analisar como a Secretaria de Educação tem lidado com o acolhimento desses estudantes, considerando aspectos pedagógicos, sociais, culturais e linguísticos. Avaliar essa questão envolve observar o preparo dos professores, a adaptação de materiais, a promoção de um ambiente intercultural e as políticas públicas voltadas para garantir uma integração efetiva. A análise de como a Secretaria de Educação desenvolve essas estratégias sob a ótica

dos docentes é crucial para identificar os pontos fortes e as lacunas no processo de inclusão e acolhimento dos estudantes e crianças migrantes internacionais.

Inclusão

Quadro 16: Resposta dos entrevistados sobre o processo de acolhimento e inclusão de alunos migrantes internacionais.

Pergunta: D) Como você avalia o processo de acolhimento e inclusão de de estudantes e crianças migrantes internacionais, desenvolvidos no município de Balneário Camboriú?		
Escola	Professor (a)	Resposta
Cidades	Itapema	Simplemente não existe uma sistematização desse processo.
Cidades	Joinville	Deficitário
Cidades	Brusque	Ruim
Cidades	Itajaí	Não tem processo algum, apenas a matrícula.
Girassol	Margarida	Bem ruim
Girassol	Hortência	Ruim
Beira Rio	Madre	Não vejo como uma verdadeira inclusão. Os alunos estão sendo inseridos e tendo que se adaptar ao ensino em português, e nós professores precisamos procurar meios de os ensinar. Mas não vi iniciativas específicas da secretaria nesse sentido. O aluno imigrante está chegando e nós estamos na escola recebendo eles e aprendendo na prática.
Beira Rio	Irani	Ruim
Beira Mar	Taquaras	Apesar de ter trabalhado no mesmo Núcleo, vejo o processo de acolhimento de maneira positiva, uma vez que estas crianças são recebidas e atendidas da mesma forma que as demais.
Beira Mar	Pinheira	Nos Núcleos Infantis não temos nenhum respaldo da secretaria
Beira Mar	Rosa	Ruim.
Beira Mar	Joaquina	Precário, pois até onde eu sei, não existe nenhum processo, eles são simplesmente recebidos nas salas. Pelos menos eu não recebi nenhum treinamento.
Beira Mar	Palmas	Ruim

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos professores.

A avaliação do processo de acolhimento e inclusão de alunos migrantes internacionais em Balneário Camboriú, com base nas respostas dos professores, evidencia uma percepção amplamente negativa e deficitária. A maioria dos profissionais indica que não há uma sistematização clara por parte da Secretaria de Educação, limitando-se apenas ao ato de matrícula, sem oferecer suporte contínuo ou políticas específicas de inclusão. Termos como "ruim", "precário" e "deficitário" surgem repetidamente nas respostas, indicando uma percepção de abandono e falta de orientação por parte das instâncias educacionais responsáveis.

Esse diagnóstico dialoga com questões levantadas anteriormente, como a ausência de formação continuada específica para o atendimento a alunos migrantes internacionais e a falta de adaptação de materiais pedagógicos ao idioma dos estudantes. O fato de 90% dos professores indicarem que não há adaptação dos materiais, conforme mencionado em respostas anteriores, é um reflexo dessa desarticulação entre o que a política educacional deveria prover e o que efetivamente é.

Em conclusão, o processo de acolhimento e inclusão de alunos migrantes internacionais no município de Balneário Camboriú, conforme apontado pelos docentes, evidencia falhas profundas. A inexistência de projetos municipais direcionados à diversidade cultural, associada à falta de políticas institucionais específicas, resulta em uma inadequada preparação das escolas para lidar com essa realidade. A ausência de formação continuada para os professores, somada à carência de políticas inclusivas eficazes, contribui para um cenário no qual os alunos migrantes são apenas inseridos no sistema escolar, sem receberem o acolhimento pleno e a atenção necessária às suas especificidades culturais e linguísticas.

É papel da Secretaria de Educação fornecer subsídios concretos e direcionados às escolas, promovendo a capacitação dos docentes, equipe pedagógica e da gestão escolar, oferecendo recursos pedagógicos que viabilizem a inclusão de forma efetiva.

A adoção de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural e que orientem as práticas pedagógicas é essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo. Os dados revelam a urgência de uma reestruturação nas diretrizes educacionais, com a implementação de estratégias que respondam às necessidades dos alunos migrantes, garantindo-lhes não apenas a presença nas escolas, mas também um ambiente de aprendizado que respeite e valorize suas identidades.

6.2 AS VOZES DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

A pesquisa contou com a participação de 16 pais, distribuídos entre quatro unidades de ensino selecionadas. Conforme aponta Triviños (1987), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos participantes, utilizando o contexto social como parte integrante do fenômeno analisado. Assim, a distribuição dos pais entre as diferentes instituições educacionais — Escola Básica Municipal (EBM) Cidades, com 2 pais; Núcleo de Educação Infantil (NEI) Girassol, com 5; EBM Beira Rio, com 7; e NEI Beira Mar, com 2 — possibilita uma análise mais contextualizada e aprofundada das dinâmicas familiares e suas relações com o ambiente escolar.

As famílias participantes foram selecionadas pelas escolas com base nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Os questionários, previamente traduzidos para o idioma nativo de cada participante, foram disponibilizados por e-mail, com um link de acesso, e em formato impresso. No entanto, duas famílias que, embora não tenham sido previamente selecionadas, mas cujos filhos frequentam a rede municipal de educação de Balneário Camboriú, manifestaram interesse em participar após serem informadas sobre a pesquisa por outros participantes.

Essas famílias entraram em contato voluntariamente, reconhecendo a pesquisa como uma oportunidade de expressar suas preocupações e anseios. Dessa forma, sua participação contribuiu para ampliar o escopo e a representatividade da amostra, enriquecendo a diversidade das vozes e experiências analisadas.

O questionário utilizado para a geração de dados junto aos pais foi estruturado em três seções, contendo 21 perguntas, abrangendo tanto questões abertas quanto fechadas. Da mesma forma, o questionário semiestruturado aplicado aos professores seguiu uma abordagem que permitiu maior flexibilidade na investigação.

Segundo Triviños (2018, p. 146), a entrevista semiestruturada favorece uma interação dialógica entre o pesquisador e o entrevistado, em que "o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa." Nesse sentido, a inclusão de perguntas abertas permitiu que os participantes expressassem suas percepções e vivências de maneira mais espontânea, enriquecendo o conteúdo da pesquisa, enquanto as perguntas fechadas garantiram o controle sobre as informações essenciais. Assim, a metodologia utilizada buscou promover um equilíbrio entre a geração de

dados estruturada e a possibilidade de aprofundamento dos temas relevantes a partir das experiências dos entrevistados.

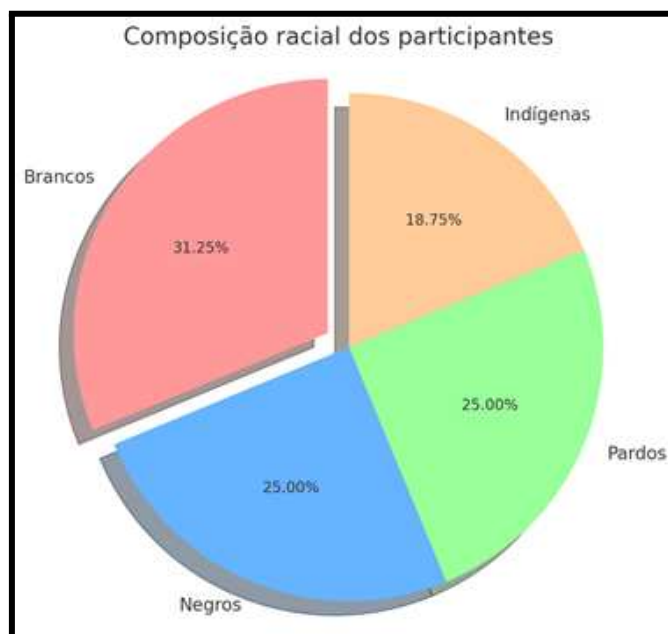
As seções deste estudo foram estruturadas da seguinte forma: a primeira seção dedica-se à caracterização do perfil socioeconômico, gênero, racial, formação e demográfico dos pais participantes; a segunda seção explora o processo migratório vivenciado pelas famílias, abordando suas motivações e impactos; e a terceira seção analisa o processo de acolhimento e inclusão dos alunos nas escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú, destacando as estratégias adotadas pelas instituições educacionais para promover a integração desses estudantes.

6.2.1 Primeira seção: Perfil

A análise do perfil dos pais dos alunos migrantes internacionais revela uma diversidade significativa em termos raciais, de gênero, nacionalidade, tempo de residência no Brasil, estrutura familiar, estado civil, formação educacional e ocupação profissional.

Composição racial: Dos participantes, 5 se identificam como brancos (31,25%), 4 como negros (25%), 4 como pardos (25%) e 3 como indígenas (18,75%). Esses dados evidenciam a pluralidade étnica entre os migrantes, refletindo a diversidade racial dos países de origem e a complexidade das dinâmicas migratórias internacionais no Brasil.

Gráfico 15: Composição racial dos participantes

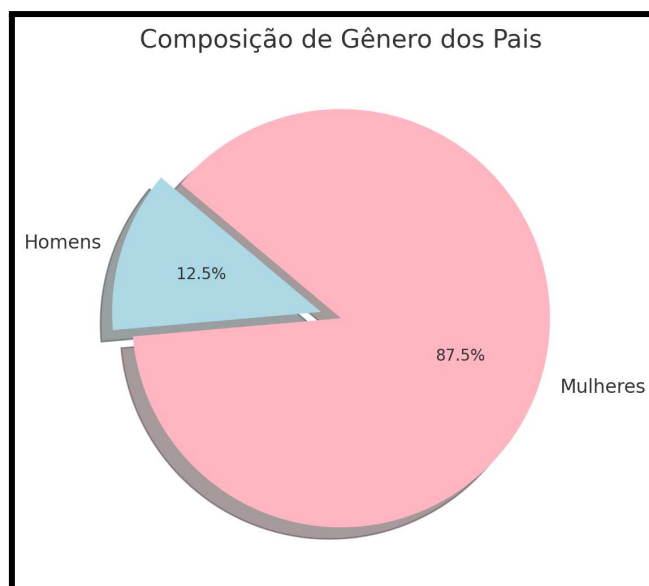


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados a partir do questionário dos pais.

Gênero: A pesquisa revelou que a maioria dos respondentes é composta por mulheres (87,5%), enquanto apenas 12,5% são homens. Esse dado aponta para um fenômeno crescente em que as mulheres assumem um papel central na migração familiar. Tal constatação é reforçada pelo relatório anual do OBMigra (2023, p. 27), que destaca “a participação relativa das mulheres entre os migrantes temporários aumentou ligeiramente de 23,7% para 26,9%, enquanto entre aquelas com permanência mais longa a contribuição subiu de 34,1% para 42,9%”. Esses dados indicam uma crescente feminização da migração, especialmente entre aquelas que buscam estabilidade e integração a longo prazo.

Além disso, a presença crescente de mulheres migrantes também desafia as normas tradicionais de gênero, já que muitas delas se tornam chefes de família, assumindo responsabilidades econômicas e sociais antes atribuídas majoritariamente aos homens. Essa tendência tem implicações importantes para as políticas públicas e programas de assistência, que precisam considerar as necessidades específicas das mulheres migrantes, incluindo acesso a serviços de saúde, educação e proteção contra violência de gênero. A crescente feminização da migração indica a necessidade de um olhar mais atento às formas como as mulheres participam e moldam os fluxos migratórios, bem como às suas contribuições para as sociedades de acolhimento.

Gráfico 16: Composição de Gênero dos Pais



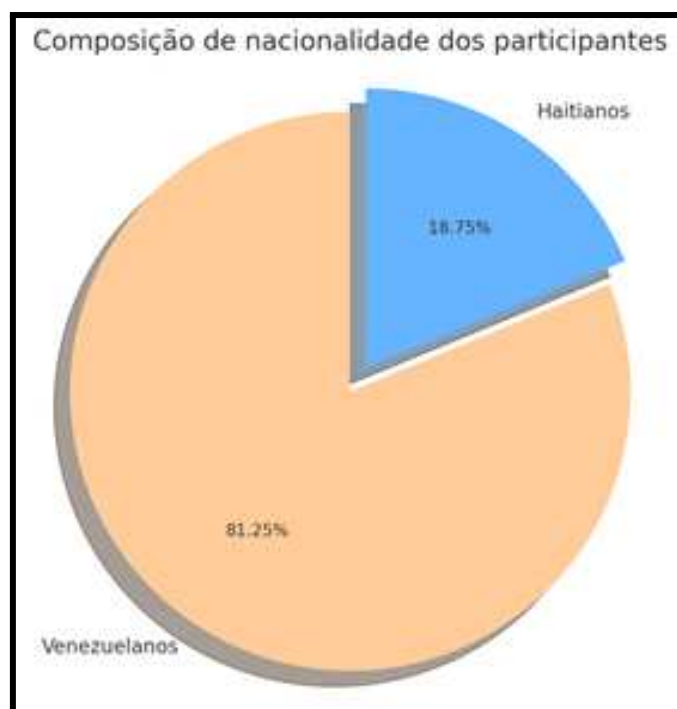
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

Nacionalidade: Em termos de nacionalidade, 13 dos pais são venezuelanos (81,25%) e 3 são haitianos (18,75%). Os dados refletem o padrão migratório atual da América Latina e

do Caribe, marcado por crises sociopolíticas, especialmente a crise humanitária na Venezuela. A predominância de venezuelanos entre os participantes alinha-se com as tendências recentes, conforme relatado pelo SISMIGRA (2022) e o OBMigra, que identificam a Venezuela como a principal fonte de migrantes forçados que buscam refúgio no Brasil.

Além disso, dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) indicam que a presença de migrantes venezuelanos no Brasil tem crescido significativamente desde 2016, com muitos desses migrantes integrando-se à sociedade brasileira por meio de programas de acolhimento, como a Operação Acolhida. Essa dinâmica de migração reforça o papel do Brasil como destino prioritário para migrantes forçados da Venezuela. Conforme os dados do OBMigra (2022) os haitianos ainda representam uma parcela expressiva da migração para o Brasil, porém em números menores que anos anteriores.

Gráfico 17: Composição de nacionalidade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

Residência no Brasil: O tempo de residência dos pais migrantes no Brasil varia entre seis meses e seis anos, evidenciando diferentes estágios de adaptação ao novo país. Esse dado é de grande relevância, pois indica que as famílias migrantes se encontram em distintas fases de integração, o que pode impactar significativamente sua relação com as escolas e as políticas de acolhimento e inclusão social.

O tempo de permanência também está diretamente relacionado ao grau de inserção dos migrantes nas redes de apoio e no mercado de trabalho, bem como à compreensão das normativas educacionais e sociais vigentes. Além disso, a variação no tempo de residência sugere que as famílias podem enfrentar diferentes desafios, conforme a evolução das políticas públicas e mudanças legais que regulam a situação migratória e o acesso aos serviços sociais.

Estrutura familiar: A análise da estrutura familiar dos respondentes revela que todos (100%) vivem com suas famílias, destacando a centralidade da unidade familiar no processo migratório. Os dados sugerem que, apesar dos desafios enfrentados durante a migração, as famílias se mantêm como uma base de apoio fundamental para os migrantes, especialmente no contexto de adaptação em um novo país. A presença de uma rede familiar pode facilitar o processo de integração, tanto social quanto econômica, oferecendo suporte emocional e logístico.

Em relação ao estado civil, observa-se uma diversidade de arranjos familiares. Metade dos pais (50%) são solteiros, dos quais todas são representadas por mulheres, enquanto 18,75% são casados, 12,5% estão em união estável e 18,75% são divorciados. A predominância de mães solteiras aponta para a existência de um número significativo de famílias monoparentais, que enfrentam desafios adicionais em termos de inserção no mercado de trabalho, acesso a serviços públicos e suporte social.

Filhos por família: A média de filhos por família é distribuída da seguinte forma: três famílias têm 4 filhos (20%), duas famílias têm 1 filho (13,33%), cinco famílias têm 2 filhos (33,34%), duas famílias têm 5 filhos (13,33%) e três famílias têm 3 filhos (20%). A maioria das famílias (86,67%) possui entre 2 e 5 filhos, o que demonstra uma estrutura familiar relativamente grande, influenciando tanto as condições socioeconômicas quanto às necessidades de apoio educacional dessas famílias.

Formação educacional: Em termos de escolaridade, 3 entrevistados possuem ensino superior completo (18,75%), 3 têm ensino médio completo (18,75%), 5 concluíram o ensino fundamental (31,25%) e 5 têm o ensino fundamental incompleto (31,25%). Essa distribuição reflete uma diversidade nos níveis de escolaridade, com uma parcela significativa dos pais apresentando baixa escolaridade, o que pode limitar suas oportunidades no mercado de trabalho brasileiro.

Ocupação profissional:

Os dados da pesquisa revelam que 50% dos participantes não estão empregados na profissão para a qual possuem formação, evidenciando um fenômeno de subemprego ou desqualificação profissional que afeta não apenas os migrantes, mas também grande parte da

população brasileira. Esse cenário aponta para barreiras estruturais no mercado de trabalho, como a dificuldade de reconhecimento de diplomas estrangeiros, a falta de oportunidades compatíveis com a qualificação dos migrantes e a discriminação.

Além disso, 25% dos participantes (quatro pessoas) desempenham atividades domésticas como donas de casa, enquanto outros 25% trabalham no comércio, muitas vezes em funções semelhantes às que exerciam em seus países de origem. Essa distribuição reflete uma tendência comum entre migrantes: a busca por ocupações que demandem menos certificações ou que se alinhem a experiências profissionais anteriores, mesmo que essas funções não correspondam à sua formação acadêmica ou técnica.

Esse cenário revela importantes desafios no processo de acolhimento e integração das famílias migrantes internacionais, tanto no âmbito social quanto no econômico e educacional. A diversidade racial, os diferentes graus de escolaridade e a dificuldade de reintegração ao mercado de trabalho destacam a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e estratégias educacionais que considerem o contexto dessas famílias.

6.2.2 Segunda Seção: Processo Migratório dos pais ou responsáveis

A segunda seção deste estudo aborda o processo migratório vivenciado pelas famílias, com foco nas motivações e nos impactos desse fenômeno tanto para os indivíduos quanto para as comunidades envolvidas. A análise examina os principais fatores que impulsionaram a migração, considerando as dimensões econômicas, sociais e políticas que influenciam essas decisões. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados e as adaptações necessárias ao longo do processo de transição, destacando como essas dinâmicas moldam as experiências migratórias e seus efeitos na reconstrução das vidas das famílias em novos contextos.

Para garantir o anonimato dos participantes, optou-se pelo uso de pseudônimos. Essa estratégia foi alinhada com o método previamente adotado na identificação dos professores, mantendo a consistência entre os grupos estudados. Os pseudônimos selecionados fazem referência a flores típicas da Venezuela e do Haiti, bem como a cidades, rios e praias desses países. Tal escolha foi intencional, visando promover um maior sentimento de pertencimento e representação por parte dos participantes, tornando a pesquisa mais acolhedora e respeitosa em relação às suas identidades culturais. Essa abordagem não apenas preserva o sigilo ético da pesquisa, mas também reforça a importância de valorizar as origens e referências simbólicas das populações migrantes, promovendo uma conexão cultural mais significativa no contexto do estudo.

As perguntas foram tabuladas e apresentadas em formato de quadros, visando facilitar a análise e aprimorar a compreensão dos dados.

Quadro 17: Pseudônimo dos Pais divididos por instituições.

Escola	Pseudônimo dos pais	Nacionalidade
EBM Cidades	Bolívar	Venezuelano
	Araya	Venezuelana
NEI Girassol	Croton	Haitiano
	Dracena	Haitiana
	Ixora	Haitiana
	Cattyleya	Venezuelana
	Vinca	Haitiana
EBM Beira Rio	Tigre	Venezuelano
	Caura	Venezuelana
	Suata	Venezuelana
	Ana	Venezuelana
	Caris	Venezuelana
	Apure	Venezuelana
	Barima	Venezuelana
NEI Beira Mar	Mochima	Venezuelana
	Madrisque	Venezuelana

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

Quadro 18: Resposta dos pais sobre os motivos que os levaram a migrar para o Brasil.

Pergunta A: Quais os motivos que o levaram a migrar para o Brasil?		
Escola	País	Resposta
Cidades	Bolívar	Economia do país
Cidades	Araya	Economia
Girassol	Croton	Instabilidade Política
Girassol	Dracena	Oportunidade de Emprego

Girassol	Ixora	Trabalho
Girassol	Cattyleya	Situação Econômica
Girassol	Vinca	Para trabalhar
Beira Mar	Mochima	Família.
Beira Mar	Madrisque	Situação económica do meu país
Beira Rio	Tigre	Situação do país
Beira Rio	Caura	Situação do país
Beira Rio	Suata	Visitar os filhos e acabou ficando
Beira Rio	Ana	Situação econômica
Beira Rio	Caris	Situação política do país
Beira Rio	Apure	Saudades da minha filha
Beira Rio	Baríma	Situação política, de saúde e alimentação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

As respostas à pergunta sobre os motivos que levaram indivíduos a migrar para o Brasil revela uma gama de fatores interligados que abrangem dimensões econômicas, políticas e sociais. As menções à economia do país destacam a busca por melhores condições financeiras e oportunidades de emprego como razões preponderantes para a migração. A instabilidade política nos países de origem, mencionada por diversos respondentes, indica um contexto de insegurança e incerteza que impulsiona as pessoas a procurar refúgio em ambientes mais estáveis, como o Brasil. As motivações apresentadas pelos pais, confirmam as informações já reveladas durante a pesquisa.

A dimensão econômica desempenha um papel crucial na decisão migratória de muitos indivíduos. Os dados levantados neste estudo corroboram as informações apresentadas no relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2019), que destaca os impactos da crise econômica global iniciada em 2007 nos Estados Unidos. Essa crise, que também afetou significativamente a Europa e o Japão, adicionou maior complexidade ao fenômeno migratório latino-americano, intensificando a mobilidade humana no eixo Sul-Sul, incluindo o Brasil (OBMigra, 2019, p. 8).

Conforme apontado por Baeninger (2008), a migração para o Brasil ocorre, em grande parte, devido à percepção de oportunidades econômicas, que incluem melhores condições de

trabalho e maiores chances de ascensão social. Isso é corroborado pelas respostas que mencionam melhores condições financeiras e oportunidade de emprego como principais motivos para a migração. O fortalecimento da influência econômica e política do Brasil nas últimas décadas, ampliou o seu potencial atrativo para os migrantes internacionais. Parte significativa desse arsenal de contribuições volta-se à reflexão das grandes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em andamento no âmbito internacional. Patarra e Baeninger (2012, p.1).

Além disso, a relação familiar se evidencia como um aspecto significativo, com referências à visita a filhos e à saudade de familiares que contribuíram para a decisão de permanecer no novo país. A preocupação com a situação econômica e política de seus países de origem reflete uma consciência crítica sobre os desafios enfrentados, evidenciando que as motivações para a migração são multifacetadas e muitas vezes entrelaçadas. Assim, a migração para o Brasil é impulsionada por uma combinação de fatores que vão além da mera busca por emprego, envolvendo também considerações familiares e a necessidade de um ambiente mais seguro e estável.

Quadro 19: Resposta dos pais sobre a escolha em residir em Balneário Camboriú.

Pergunta B) : A escolha por residir em Balneário Camboriú- SC foi sua, ou houve algum órgão ou instituição governamental (ou não governamental) que lhe direcionou para a cidade?		
Escola	País	Resposta
Cidades	Bolívar	Da minha família
Cidades	Araya	Da Família
Girassol	Croton	Fomos trazidos para cá, pela ONU
Girassol	Dracena	Não respondeu
Girassol	Ixora	Sim, Igreja
Girassol	Cattleya	Não respondeu
Girassol	Vinca	Sim, ONu
Beira Mar	Mochima	Serviço Jesuíta
Beira Mar	Madrisque	Foi minha

Beira Rio	Tigre	Minha família
Beira Rio	Caura	Por minha família
Beira Rio	Suata	Sim, meu irmão
Beira Rio	Ana	Eleição própria
Beira Rio	Caris	Por meio da OIM
Beira Rio	Apure	ONU
Beira Rio	Baríma	A ONU fez reunião familiar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

As respostas à pergunta sobre a escolha de residir em Balneário Camboriú, Santa Catarina, revela a influência significativa de fatores familiares e de organizações não governamentais na decisão dos indivíduos. A predominância de respostas que citam a família como motivo para a migração indica que laços afetivos desempenham um papel crucial na escolha do local de residência.

A presença de familiares, como irmãos, parece ter sido uma motivação forte, o que sugere que as decisões de migração muitas vezes são influenciadas por dinâmicas familiares, que proporcionam segurança e apoio emocional no processo de adaptação a um novo ambiente. Parafraseando Mocellin (2018) “as redes familiares e de amizade são fundamentais para a permanência desses migrantes no lugar de destino” (Mocellin 2018, p.10), Nesse contexto, as redes familiares funcionam como um capital social essencial, que oferecem suporte prático e emocional, atenuando as dificuldades iniciais que os migrantes podem enfrentar.

Além disso, a menção a organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional para as Migrações (OIM), destaca a atuação de entidades governamentais e não governamentais na facilitação da migração. A referência ao Serviço Jesuíta e a reuniões familiares promovidas pela ONU sugere que essas organizações desempenham um papel ativo na assistência a migrantes, oferecendo suporte logístico e emocional durante a transição para um novo país ou cidade. Essa interação entre redes familiares e instituições de apoio evidencia a complexidade das decisões migratórias, que são frequentemente moldadas por uma combinação de fatores pessoais e externos.

Quadro 20: Resposta dos pais sobre acesso ao trabalho.

Pergunta C) : Você teve dificuldade para conseguir trabalho no Brasil? Se sim, quais?		
Escola	País	Resposta
Cidades	Bolívar	Não
Cidades	Araya	Sim , no início por causa do idioma
Girassol	Croton	Não
Girassol	Dracena	Sim, idioma
Girassol	Ixora	Não
Girassol	Cattleya	Não
Girassol	Vinca	Não
Beira Mar	Mochima	Não
Beira Mar	Madrisque	Sim, idioma
Beira Rio	Tigre	Sim
Beira Rio	Caura	Sim, idioma
Beira Rio	Suata	Não
Beira Rio	Ana	Não
Beira Rio	Caris	Sim, idioma
Beira Rio	Apure	Sim, falta de conhecimento ao idioma
Beira Rio	Baríma	Sim, pelo idioma

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

A análise das respostas à pergunta sobre as dificuldades enfrentadas para conseguir trabalho no Brasil revela uma tendência significativa relacionada ao domínio do idioma. Das respostas coletadas, observou-se que 50% dos respondentes indicaram ter enfrentado dificuldades na obtenção de emprego, enquanto 50% afirmaram não ter encontrado barreiras nesse processo.

Entre aqueles que relataram dificuldades, a maioria atribui essas dificuldades ao idioma, destacando a barreira linguística como um fator crucial. Palavras-chave como “idioma”, “falta de conhecimento ao idioma” e “por causa do idioma” foram frequentemente mencionadas, evidenciando que a proficiência no português é uma condição fundamental para a inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Essa constatação se relaciona aos estudos apresentados por Petry e Souza (2020), que discute a importância da língua para a integração social dos migrantes. Conforme destacado pelas autoras, a barreira linguística é uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, sendo que "quanto maior o distanciamento do idioma falado nas interações cotidianas, maiores serão as dificuldades no novo país" (p. 87). Ainda de acordo com seus estudos,

A língua funciona, primeiramente, como elemento mediador das relações sociais, as quais vão além do simples aprendizado do Português; e, em segundo lugar, como uma ação que precisa ser potencializada por uma das partes (no caso, a língua portuguesa para o imigrante) para que este sinta-se confortável para atuar em contextos sociais cada vez mais diversos. Essa potencialização acontece por meio da interação entre sujeitos, os quais não precisam, necessariamente, apresentar o mesmo nível de domínio do idioma (Petry; Souza, 2020, p. 91).

Por outro lado, a parcela que não enfrentou dificuldades pode indicar que esses indivíduos possuíam habilidades linguísticas adequadas ou que encontraram setores do mercado de trabalho mais acessíveis, onde a exigência do idioma não era um fator impeditivo.

Quadro 21: Pergunta sobre preconceito social.

<p>Pergunta D: Você se sente prejudicado socialmente por ser migrante internacional? Se sim, por que?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas à pergunta "Você se sente prejudicado socialmente por ser migrante internacional?" revela que a vasta maioria dos respondentes não percebe um impacto social negativo direto relacionado ao fato de serem migrantes. Dos 16 participantes, 14 (87,5%) afirmaram não se sentirem prejudicados socialmente. Esse dado sugere que, para a maioria dos migrantes, as experiências de integração social no Brasil não têm sido marcadas por discriminação explícita ou marginalização evidente, indicando uma aceitação relativa dentro do ambiente social e comunitário.

A resposta dos interlocutores, indicam que, em certas localidades, a aceitação de migrantes pode ser relativamente alta, conforme Baeninger (2012), em especial cidades que possuem políticas mais inclusivas ou uma cultura de acolhimento consolidada.

No entanto, 12,5% dos respondentes (2 indivíduos) relataram sentimentos de exclusão social, principalmente relacionados ao mercado de trabalho e à educação superior. Caris e

Caura, ambas vinculadas à Escola Beira Rio, identificaram desafios específicos. Caris, mencionou que “ muitas vezes é difícil, quando se é novo no país não lhe dão oportunidade de emprego, porque não te compreendem”. Sua declaração reflete uma exclusão profissional, possivelmente agravada pela barreira linguística e pela ausência de ações de apoio no início da trajetória migratória. Caura, por sua vez, destacou que “sim, muitas vezes para trabalhar e estudar em uma universidade”, o que sugere que as barreiras enfrentadas pelos migrantes podem se estender ao campo educacional, limitando as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Apesar de a maioria não se sentir prejudicada, a experiência de exclusão relatada por uma parcela significativa sugere a necessidade de ações mais direcionadas para a promoção da inclusão social, profissional e educacional dos migrantes. Políticas públicas que ofereçam suporte para a inserção no mercado de trabalho e facilitem o acesso à educação superior são fundamentais para garantir que todos os migrantes tenham iguais oportunidades de integração e ascensão social no Brasil.

Assim, embora os dados gerais indiquem um quadro de aceitação social, as dificuldades enfrentadas por uma minoria significativa de migrantes não devem ser desconsideradas, uma vez que refletem desafios contínuos para a plena integração e equidade de oportunidades.

As respostas fornecidas nesta seção indicam que, ainda que a maioria tenha experimentado uma adaptação social relativamente positiva no Brasil, existem desafios contínuos relacionados à língua, ao mercado de trabalho e ao acesso à educação. A migração é impulsionada por uma combinação de fatores econômicos, políticos e familiares, mas a integração plena ainda é limitada por barreiras estruturais, como a falta de domínio da língua e a ausência de políticas de inclusão mais robustas. Assim, políticas públicas que promovam o ensino do português como segunda língua, facilitem a inserção profissional dos migrantes e ampliem o acesso à educação superior são essenciais para garantir que os migrantes possam alcançar uma integração social e econômica mais equitativa.

6.2.3 Terceira seção: Acolhimento e inclusão

A terceira seção foca no acolhimento e na inclusão dos filhos dessas famílias nas escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú. Serão discutidas as estratégias desenvolvidas pelas instituições educacionais para facilitar a integração desses alunos,

levando em conta tanto o suporte acadêmico quanto o social, visando garantir uma adaptação mais eficaz ao novo ambiente escolar e cultural.

Quadro 22: Pergunta aos pais sobre o acesso à matrícula.

Pergunta A) Você teve alguma dificuldade em conseguir vaga para seu filho(a)? Se sim, quais?

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise das respostas à pergunta “Você teve alguma dificuldade em conseguir vaga para seu filho(a)?”, observou-se que, dos 16 participantes, 12 (75%) afirmaram não ter enfrentado dificuldades para garantir a matrícula de seus filhos. No entanto, 4 respondentes (25%) relataram dificuldades, sendo que as razões principais foram a falta de comunicação em decorrência do idioma (6,25%) e a ausência de documentação adequada (6,25%).

A pesquisa quantitativa sobre as dificuldades enfrentadas pelos migrantes internacionais ao tentar matricular seus filhos em escolas municipais de Balneário Camboriú revela um cenário amplamente positivo para a maioria dos participantes. A alta porcentagem (75%) de pais que não enfrentaram obstáculos pode refletir políticas locais que favorecem o acesso à educação básica para migrantes, independentemente da situação regular ou das barreiras linguísticas.

Esse dado é importante, pois aponta para um esforço de inclusão no sistema educacional brasileiro, que visa à universalidade do acesso à educação como um direito fundamental garantido pela Constituição. No entanto segundo o Pacto Global de Migração (2018) o arcabouço legal brasileiro visa garantir o acesso dos estudantes imigrantes e/ou refugiados nas escolas, no entanto somente a inserção desse público no ambiente escolar não é suficiente para garantir uma educação de qualidade e uma integração bem-sucedida.

Em contrapartida, as dificuldades relatadas por uma minoria significativa (25%), expõe desafios importantes para o acesso dos filhos de migrantes internacionais. O idioma e a documentação inadequada são fatores comuns que afetam a inserção escolar de migrantes, segundo Cantinho (2018) a criança fica condicionada aos procedimentos de regularização da família e aos documentos dos pais ou responsáveis para então ter direito ao acesso a serviços de saúde, políticas de proteção e aos benefícios das políticas sociais – como o direito a escola. Cantinho 2018,p.15. O relatório anual do OBMIGRA (2023), expõe que a falta de domínio da língua portuguesa e a ausência de documentação oficial são barreiras estruturais enfrentadas por muitos migrantes ao tentar acessar serviços públicos essenciais, incluindo a educação.

Quadro 23: Pergunta aos pais sobre dificuldades de comunicação.

Pergunta B: Em relação ao idioma, você ou alguém da sua família teve dificuldade em comunicar-se com os servidores que efetuaram a matrícula de seu filho/a?

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados gerados a partir da pergunta sobre dificuldades de comunicação durante o processo de matrícula escolar apontam que a maioria dos participantes enfrentou barreiras linguísticas significativas. Dos 16 respondentes, 12, que corresponde a (75%) relataram ter dificuldade em se comunicar com os servidores responsáveis pela matrícula de seus filhos, enquanto apenas 4 (25%) afirmaram não ter tido problemas.

Esse dado evidencia a relevância do domínio do idioma local no processo de integração dos migrantes e no acesso a serviços públicos essenciais, como a educação. No entanto, não é apenas o migrante que deve se adaptar linguisticamente; também é crucial que os servidores públicos estejam capacitados para atender essa população. Em cidades como Balneário Camboriú, que recentemente tem recebido um contingente crescente de migrantes vindos da América Latina e do Caribe, a formação dos funcionários públicos em línguas como o espanhol torna-se cada vez mais necessária. Como aponta Redin (2018), a dificuldade de comunicação entre migrantes e servidores públicos é um fator que pode dificultar o acesso a serviços essenciais e agravar o sentimento de exclusão social. A capacitação em idiomas estrangeiros, especialmente o espanhol, é uma medida prática e urgente para facilitar o atendimento a essa população.

A barreira linguística, representa um dos principais desafios para migrantes em situação de acolhimento, especialmente na interação com instituições públicas. A alta porcentagem de dificuldades reportadas sugere a necessidade de políticas de acolhimento linguístico que facilitem a comunicação entre migrantes e servidores, garantindo um atendimento mais inclusivo e eficaz.

Quadro 24: Pergunta aos pais sobre acompanhamento pedagógico institucional.

Pergunta C): Seu filho (a) recebeu acompanhamento pedagógico durante o período de adaptação à nova escola? Se sim, quais?

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas apresentadas pelos pais descortinam uma lacuna significativa no apoio educacional oferecido a crianças migrantes. Dos 16 entrevistados, 14 (87,5%) afirmaram que seus filhos não receberam nenhum tipo de acompanhamento pedagógico para superar dificuldades decorrentes da falta de domínio da língua, do nivelamento educacional ou de qualquer outro tipo de assistência educacional. Apenas 2 interlocutores (12,5%) indicaram que houve algum tipo de assistência, com um dos entrevistados mencionando suporte específico para superar dificuldades de aprendizagem.

A falta de apoio pedagógico adequado, tende a prejudicar o desempenho acadêmico e a integração social dessas crianças. Conforme Silva (2017), é fundamental que as escolas ofereçam suporte pedagógico específico para crianças migrantes, de modo a garantir sua inclusão e o pleno exercício do direito à educação.

A ausência de acompanhamento pedagógico em grande parte dos casos reflete a necessidade urgente de implementar políticas educacionais de acolhimento e inclusivas, sensíveis às necessidades dos alunos migrantes, garantindo assim a equidade no acesso à educação e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Os dados apresentados nesta seção indicam que, embora o sistema educacional de Balneário Camboriú tenha buscado promover o acesso inicial à educação, garantindo a matrícula dos alunos migrantes internacionais, ainda há uma ausência significativa de suporte para atender às necessidades específicas dos alunos migrantes. Conforme apontado pelo OBMIGRA (2023, p. 149), "a implementação de programas educacionais e de capacitação profissional que considerem as barreiras linguísticas, culturais e de integração" é essencial para facilitar a inclusão social e educacional, além de promover a autonomia financeira futura dos migrantes.

Assim, conclui-se que é urgente a criação de políticas educacionais mais inclusivas e voltadas à realidade dos migrantes, considerando o impacto das barreiras linguísticas e culturais na experiência escolar. Isso não apenas facilitará a adaptação escolar, mas também contribuirá para uma integração social mais ampla, promovendo o desenvolvimento acadêmico e profissional desses alunos.

Quadro 25: Pergunta aos pais sobre projetos educacionais sobre combate ao bullying e xenofobia.

Pergunta D: A escola de seu filho(a) desenvolve algum projeto de inclusão ou combate ao bullying e xenofobia?

Fonte: Elaborado pela autora

Para essa pergunta, todos os 16 participantes afirmaram que as escolas de seus filhos não possuem projetos institucionais ou municipais dedicados a esses temas, o que evidencia uma falha extremamente significativa na abordagem da diversidade cultural e das tensões sociais que emergem no ambiente escolar.

Essa ausência de projetos não só aumenta a vulnerabilidade dos alunos migrantes a preconceitos e atos de xenofobia, como também demonstra que a comunidade escolar ainda não está adequadamente preparada para lidar com a interculturalidade presente em suas salas de aula. De acordo com Candau (2008), a escola tem um papel fundamental na construção de uma pedagogia da diversidade, que promova a inclusão e o respeito às diferenças.

A educação intercultural, segundo a autora, não se limita a reconhecer a pluralidade cultural, a diferença é constitutiva da ação educativa. “Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada” (Candau, 2008, p.25). Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. Assim deve estimular práticas pedagógicas que combatam as desigualdades e a discriminação racial, étnica e cultural. A ausência dessas práticas, como visto nas respostas, coloca os alunos migrantes em desvantagem, ao não lhes oferecer um ambiente escolar inclusivo e seguro.

A ausência de projetos focados no combate à xenofobia e ao bullying também reflete uma falta de políticas escolares que enfrentam as barreiras culturais e linguísticas que os migrantes frequentemente enfrentam. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO, 2018) a falta de suporte institucional direcionado às crianças migrantes e refugiadas perpetua a exclusão e a marginalização. A Organização destaca a importância da educação como um direito humano essencial, e quando esse direito não é acompanhado de medidas inclusivas, a escola não consegue cumprir seu papel como espaço de proteção e desenvolvimento social. O ambiente escolar, sem políticas eficazes, pode se tornar um local de reforço de estereótipos e preconceitos, ao invés de ser um espaço de acolhimento.

Portanto, a falta de iniciativas de inclusão e combate à xenofobia nas escolas é um reflexo da insuficiência das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural no Brasil. Como aponta Candau (2008), é necessário implementar projetos que não apenas

reconheçam a presença de estudantes migrantes, mas que ativamente promovam o respeito e o acolhimento, combatendo práticas de exclusão e preconceito. O desenvolvimento de tais projetos deve ser uma prioridade para os gestores educacionais, a fim de garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Quadro 26: Pergunta aos pais sobre preconceito no ambiente escolar.

Pergunta E: Seu filho (a) já foi vítima de xenofobia, ou algum outro tipo de preconceito no ambiente escolar?

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta "Seu filho (a) já foi vítima de xenofobia, ou algum outro tipo de preconceito no ambiente escolar?" busca identificar se pais de crianças e alunos migrantes internacionais matriculados na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú têm conhecimento sobre a ocorrência de bullying, xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação no ambiente escolar.

A análise das respostas à pergunta sobre bullying, xenofobia, racismo ou qualquer outra forma de discriminação no ambiente escolar aponta que, dos 16 interlocutores, 10 pais (62,5%) afirmaram não ter conhecimento de que seus filhos tenham sido vítimas desses tipos de preconceito. No entanto, 6 pais (37,5%) relataram que seus filhos sofreram ou estão sofrendo alguma forma de discriminação, como o caso de Cattleya, do NEI Girassol, que mencionou que sua filha "está sofrendo muito e não quer mais ir para escola". Apure, da EBM Beira Rio, também relatou casos de preconceito em "algumas ocasiões", enquanto Caura, da EBM Cidades, mencionou que seu filho foi vítima de xenofobia "por ser venezuelano".

Embora a maioria dos respondentes não tenha relatado experiências de discriminação, a existência de 6 relatos confirmados de preconceito evidencia uma realidade preocupante. Mesmo que essa proporção fosse menor, o fato de que crianças e adolescentes estejam sendo alvo de discriminação é um alerta sobre a falta de iniciativas efetivas de inclusão no ambiente escolar. Candau (2008) aponta que a escola é um espaço privilegiado para a construção de uma pedagogia que promova a diversidade e o respeito às diferenças. A ausência de projetos de combate ao preconceito e de valorização da interculturalidade pode reforçar práticas discriminatórias, afetando diretamente o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos migrantes.

A situação relatada por Caura, em que seu filho é vítima de xenofobia por ser venezuelano, destaca a urgência de se criar políticas educativas que lidem com as diferenças culturais e sociais de forma assertiva. Segundo Candau (2008), é essencial que o ambiente escolar incorpore a educação intercultural como prática cotidiana, nas escolas, porém não esse modelo de interculturalidade vazia de ações,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais da nossa sociedade e é capaz de favorecer a solução de projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23)

A educação intercultural, conforme argumenta a autora, não deve ser um projeto isolado, mas uma prática sistemática que abrange todos os níveis de ensino e que busca combater o preconceito, promovendo um ambiente inclusivo.

Os relatos de preconceito indicam a necessidade de fortalecer ações institucionais e municipais que enfrentam essas práticas discriminatórias no ambiente escolar. Isso sugere que o sistema educacional deve adotar uma postura mais ativa na criação de políticas de acolhimento e inclusão, tanto para migrantes quanto para qualquer aluno que possa estar em situação de vulnerabilidade devido a sua origem étnica, religiosa, nacionalidade, gênero, cor ou condição social.

Os relatos de preconceito, mesmo que em menor número, são um indicativo claro de que o sistema educacional de Balneário Camboriú necessita de projetos robustos que abordem a diversidade cultural e combatam todas as formas de discriminação. A falta de iniciativas voltadas para a valorização da interculturalidade e o respeito à diversidade não apenas coloca os alunos migrantes em situações de exclusão, mas também compromete o desenvolvimento de uma convivência escolar baseada no respeito e na igualdade.

Quadro 27: Resposta dos pais sobre a perspectiva da qualidade da educação da rede municipal de Balneário Camboriú.

Pergunta F : Nos ajude a entender melhor a sua perspectiva sobre a educação oferecida a seu filho (a) pela rede municipal de Educação de Balneário Camboriú: Descreva os pontos positivos; Descreva os ponto negativos			
Escola	Pais	Pontos positivos	Pontos negativos
Cidades	Bolívar	Escola perto de casa	Falta de professores que falam diferentes idiomas.
Cidades	Araya	Escola perto de casa	Professores que ajudem os

			novos imigrantes
Girassol	Croton	Foi tudo bom pro meu filho	Nada negativo.
Girassol	Dracena	Não responde	Não responde
Girassol	Ixora	Alimentação	Não responde
Girassol	Cattleya	A escola e o pessoal são bons.	O bullying com algumas crianças
Girassol	Vinca	Não responde	Não responde
Beira Mar	Mochima	Não responde	Não responde
Beira Mar	Madrisque	Boa educação	nenhuma
Beira Rio	Tigre	Escola perto de casa.	Professores que compreendam nosso idioma.
Beira Rio	Caura	Escola perto	Professores preparados para outro idioma
Beira Rio	Suata	Excelente educação	não tenho pontos negativos
Beira Rio	Ana	Não respondeu	A escola deve estar atenta às faltas e compartilhar .
Beira Rio	Caris	Escola perto de casa	Não tem professor especializado para ajudar um imigrante, quando chega novo à escola.
Beira Rio	Apure	Professor com muito conhecimento	Falta de punição para condutas inadequadas para o bullying.
Beira Rio	Baríma	Bom aprendizagem	Não tomamos medidas em relação ao bullying ou maus-tratos entre estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos pais.

A análise das respostas à pergunta sobre a perspectiva dos pais em relação à educação oferecida pela rede municipal de Balneário Camboriú revela um cenário que reflete tanto aspectos positivos quanto desafios persistentes, em especial para as famílias de migrantes. Entre os pontos positivos mencionados, a proximidade das escolas às suas residências é frequentemente destacada, além da qualidade da educação e do bom relacionamento com o

corpo docente, com várias respostas apontando que “foi tudo bom” para seus filhos ou que a “educação é excelente”. Esses fatores indicam que, para muitos pais, a escola oferece um ambiente seguro e acessível em termos de infraestrutura e aprendizado básico.

No entanto, as respostas também apontam questões críticas que corroboram com os desafios discutidos em perguntas anteriores. A falta de professores que falam diferentes idiomas ou que sejam capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos migrantes é uma preocupação recorrente. Como mencionado por diversos pais, a ausência de profissionais que compreendam o idioma dos alunos migrantes dificulta o processo de adaptação e aprendizado. Isso reforça a discussão anterior sobre a importância de uma abordagem mais intercultural na educação.

Outro ponto negativo recorrente é a falta de medidas eficazes para lidar com o bullying e a xenofobia. Relatos de pais afirmam que "não tomamos medidas em relação ao bullying" ou que há uma "falta de punição para condutas inadequadas", o que evidencia a ausência de políticas claras e estruturadas para prevenir e lidar com essas questões. Além disso, as respostas destacam a necessidade de mais comunicação e atenção por parte das escolas. Um dos pais sugere que “a escola deve estar atenta às faltas e compartilhar”, apontando para a importância de uma maior interação e acompanhamento das famílias no processo educacional. Essa observação sugere que, além de melhorias na abordagem pedagógica e na capacitação dos professores, é necessário fortalecer os canais de comunicação entre a escola e as famílias, especialmente no caso de migrantes que podem enfrentar barreiras culturais e linguísticas.

Em síntese, as respostas reforçam o quadro já discutido: enquanto os pais reconhecem aspectos positivos na educação oferecida pela rede municipal, como a proximidade da escola e a qualidade geral do ensino, questões estruturais como a falta de professores capacitados para lidar com a diversidade cultural e o enfrentamento inadequado do bullying e da xenofobia continuam sendo desafios significativos.

Quadro 28: Pergunta aos pais sobre o sentimento de acolhimento.

Pergunta G: Você e seu filho(a) se sentiram acolhidos pela escola em que ele estuda?

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta "Você e seu filho(a) se sentiram acolhidos pela escola em que ele estuda?" busca captar uma visão mais abrangente sobre o acolhimento e a inclusão no ambiente

escolar, não apenas em relação às crianças e alunos migrantes internacionais, mas também às suas famílias.

As famílias desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo parte ativa na adaptação e no sucesso escolar dos alunos. Esta questão reflete, portanto, as práticas pedagógicas que considerem não só o bem-estar dos estudantes, mas também a integração de suas famílias, promovendo um senso de pertencimento e colaboração entre a escola e a comunidade.

Dos 16 participantes que responderam à pergunta "Você e seu filho(a) se sentiram acolhidos pela escola em que ele estuda?", 10 (62,5%) afirmaram que sim, tanto eles quanto seus filhos se sentiram acolhidos pela escola. No entanto, 6 (37,5%) relataram que não se sentiram devidamente acolhidos, mencionando dificuldades no processo de integração, tanto por parte dos alunos quanto das famílias.

A questão do acolhimento no ambiente escolar vai além da simples recepção dos alunos migrantes e se estende às suas famílias, que desempenham um papel crucial no sucesso e na adaptação escolar de seus filhos. Dos participantes, 62,5% afirmaram sentir-se acolhidos, indicando que, em muitos casos, a escola tem desenvolvido práticas de inclusão que fortalecem o relacionamento entre a instituição e a comunidade migrante. Esse senso de acolhimento é essencial para promover o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos, como também para garantir que as famílias se sintam parte integrante do processo educativo.

Por outro lado, os 37,5% que relataram não ter experimentado um acolhimento adequado revelam durante a pesquisa a persistência de lacunas nas práticas escolares. Essas famílias mencionaram dificuldades de comunicação, barreiras linguísticas e uma falta de sensibilidade em relação à interculturalidade como fatores que prejudicaram o processo de inclusão.

A inclusão escolar e familiar depende de um esforço conjunto entre a escola e a comunidade, e a criação de políticas que favoreçam o diálogo entre professores, alunos e pais é fundamental para a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

6.3 AS VOZES DOS ALUNOS

A pesquisa envolveu a participação de 10 alunos migrantes internacionais, de duas unidades de ensino: a Escola Básica Municipal (EBM) Cidades e a EBM Beira Rio. De forma semelhante ao procedimento adotado com professores e pais, as escolas foram responsáveis pela seleção dos alunos e pelo envio dos questionários, previamente traduzidos para o idioma

de maior familiaridade dos participantes, de acordo com suas necessidades individuais. No entanto, três alunos e suas famílias optaram por responder ao questionário presencialmente. Nesses casos, a geração de dados foi realizada na residência de um dos representantes, com a presença de pais e familiares.

Foram elaborados dois questionários distintos, um destinado aos alunos do ensino fundamental I, que abrange turmas do primeiro ao quinto ano, com idades médias entre 6 e 10 anos.

O questionário aplicado aos alunos foi organizado em três seções, totalizando 17 perguntas, incluindo tanto questões abertas quanto fechadas, seguindo o formato dos questionários anteriormente utilizados. As seções foram assim distribuídas: a primeira, intitulada "Eu, Eles e Elas", buscou identificar quem são os alunos, abordando aspectos como nome, idade, país de nascimento e local de residência atual. A segunda seção, "Culturas que se Encontram", teve como objetivo compreender as interações dos alunos com seus pares na escola, além de explorar suas preferências. A terceira e última seção, "Socialização com Seus Pares no Ambiente Escolar", procurou investigar como ocorre o processo de socialização e aprendizagem no contexto escolar.

A decisão de elaborar dois questionários distintos baseou-se na necessidade de utilizar uma linguagem adequada para cada faixa etária, reconhecendo as diferenças nas capacidades de compreensão e expressão das crianças em cada fase de desenvolvimento.

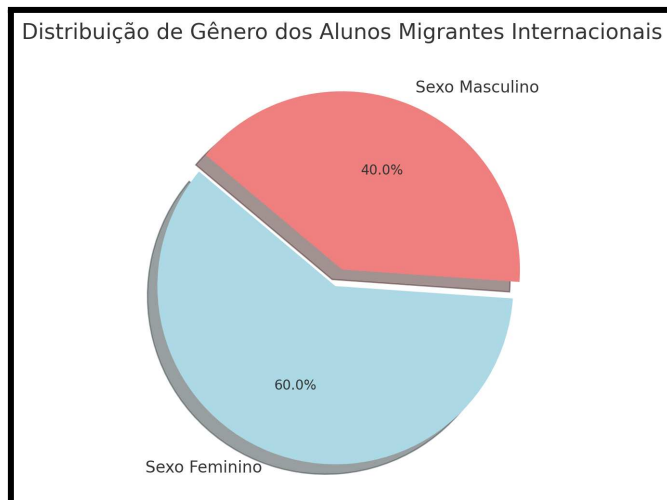
O segundo questionário foi desenvolvido para alunos do ensino fundamental II, que abrange turmas do sexto ao nono ano, com idades médias entre 11 e 14 anos. O questionário foi estruturado em três seções, contendo um total de 22 perguntas. A primeira seção visou compreender o perfil dos estudantes; a segunda buscou analisar como ocorre a troca de culturas entre os alunos no ambiente escolar; e a terceira investigou como a escola promove a socialização entre os pares no contexto educacional.

6.3.1 Primeira seção: Quem são os alunos migrantes internacionais?

Na primeira seção do questionário, intitulada "Quem são os alunos migrantes internacionais?", buscou-se traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Os dados revelam que o grupo é composto por 10 alunos, sendo 6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, todos de nacionalidade venezuelana. As idades variam entre 7 e 15 anos, distribuídas da seguinte forma: dois alunos de 7 anos, dois de 8 anos, dois de 10 anos, dois de 11 anos, um de 13 anos e um de 15 anos. A análise foi realizada com base nos dados obtidos a partir dos dois

questionários aplicados, um voltado para os alunos do ensino fundamental I e outro para os alunos do ensino fundamental II.

Gráfico 18: Distribuição de Gênero dos Alunos Migrantes Internacionais



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

Para a análise das segunda e terceira seções, foram selecionadas perguntas que constam de forma idêntica em ambos os questionários. As respostas serão tabuladas a fim de proporcionar uma compreensão mais clara e detalhada dos dados, facilitando a análise.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, foram atribuídos pseudônimos aos participantes, fazendo referência aos grandes pintores venezuelanos. Os pseudônimos foram organizados por escola, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Quadro 29: Pseudônimo dos alunos divididos por instituições.

Escola	Pseudônimo dos alunos	Idade	Gênero
EBM Beira Rio	Arnaldo	7	Homem
	Roselin	8	Mulher
	Arturo	10	Homem
	Eugenio	8	Homem
	Sonaria	11	Mulher
	Marilyn	11	Mulher
	Anisbel	7	Mulher

EBM Cidades	Italo	10	Homem
	Penarana	15	Mulher
	Yrina	13	Mulher

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos..

6.3.2 Segunda Seção: Encontro de Culturas

Quadro 30: Resposta dos alunos sobre viver no Brasil

Pergunta A: Você prefere viver aqui no Brasil, ou no país onde vivia? Porque?		
Escola	Alunos	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Brasil, melhor vida.
	Roselin	Brasil, aqui estou mais feliz!
	Arturo	Aqui, porque onde está minha família.
	Eugenio	Aqui, porque sempre tem comida!
	Sonaria	Aqui no Brasil, por todos os benefícios
	Marilyn	No Brasil, a vida é melhor.
	Anisbel	No Brasil, lá passei muita fome!
EBM Cidades	Italo	No Brasil, muito melhor!
	Penarana	No Brasil, melhor qualidade de vida.
	Yrina	No Brasil, bem melhor

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos..

Ao analisar a pergunta "Você prefere viver aqui no Brasil ou no país onde vivia? Por quê?" percebe-se que a totalidade dos alunos migrantes entrevistados manifestou preferência pelo Brasil. As respostas enfatizam, de forma recorrente, a percepção de uma melhora significativa na qualidade de vida, associada a aspectos como segurança alimentar, felicidade, presença da família e acesso a benefícios sociais.

Por sua vez, os relatos apontam que a migração não se dá apenas por fatores econômicos, mas também por uma busca por melhores condições de vida e felicidade, algo claramente refletido nas respostas dos alunos, que mencionam estar "mais felizes" e experimentando uma "melhor qualidade de vida" no Brasil. Além disso, a presença da família

é um fator importante na adaptação e no bem-estar dos migrantes, como apontado por um dos entrevistados ao afirmar que prefere viver no Brasil "porque aqui está minha família".

No entanto, a fome também foi mencionada como um dos principais motivos para a preferência por viver no Brasil. Um dos alunos afirma categoricamente: "No Brasil, lá passei muita fome!", ressaltando que a migração foi uma escolha motivada pela busca de melhores condições de vida e segurança alimentar. Esse dado reflete a realidade de muitos migrantes que deixam seus países de origem devido à escassez de recursos básicos, como alimentos. No entanto, a fome não afeta apenas migrantes. De acordo com o relatório da ONU *O Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo* (SOFI, 2023), 733 milhões de pessoas enfrentaram a fome em 2023 (ONU, 2023, p.2), o que equivale a uma em cada onze pessoas no mundo, e uma em cada cinco na África. O relatório também alerta que o mundo está falhando gravemente em alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que busca erradicar a fome até 2030. Além disso, evidencia que os níveis de desnutrição retrocederam aos patamares de 15 anos atrás, comparáveis aos de 2008-2009. A diretora - Executiva do Fundo das Nações Unidas (UNICEF 2024), Catherine Russell, ressalta que,

A má nutrição afeta a sobrevivência, o crescimento físico e o desenvolvimento cerebral de uma criança. As taxas globais de atraso no crescimento infantil caíram em um terço, ou 55 milhões de crianças, nas últimas duas décadas, mostrando que os investimentos em nutrição materna e infantil dão resultados. No entanto, no mundo todo, uma em cada quatro crianças menores de cinco anos sofre de desnutrição, o que pode provocar danos de longo prazo. Devemos aumentar urgentemente o financiamento para acabar com a má nutrição infantil. O mundo pode e deve fazê-lo. Não é apenas um imperativo moral, mas também um investimento sólido no futuro. *Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo* (SOFI, 2023, p. 8)¹⁶

A fome, sobretudo, é uma violação dos direitos humanos fundamentais, sendo inaceitável que, em pleno século XXI, milhões de pessoas, especialmente as mais vulneráveis, continuem a sofrer com a insegurança alimentar. Crianças, por sua condição de vulnerabilidade física, emocional e social, são as principais vítimas dessa realidade devastadora. A criança imigrante é ainda mais frágil, segundo Peroza e Santos (2021, p.728) "as crianças constituem um dos grupos mais vulneráveis às violações de direitos e com menor visibilidade para sua condição nos deslocamentos".

Dessa forma, o investimento em nutrição infantil, como destaca Catherine Russell, não é apenas uma questão de justiça social, mas também de desenvolvimento sustentável e

¹⁶ O *Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo* é um relatório anual preparado conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas (WFP) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Para mais informações, acesse o [relatório completo](#) (em inglês) ou o artigo interativo [sobre](#) o SOFI 2024.

equitativo, apontando para a necessidade de mudanças estruturais no sistema econômico para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer de forma saudável e plena.

Quadro 31: Resposta dos alunos sobre linguagem e comunicação.

Pergunta B: Você entende o que seus colegas dizem quando falam com você? E eles entendem o que você diz?			B 1: O que você faz quando não entende o que seus amigos estão dizendo?	
Escola	Alunos	Resposta		
EBM Beira Rio	Arnaldo	Às vezes não.	Fico calado.	
	Roselin	As vezes sim	Peço que me expliquem melhor	
	Arturo	Sim	Volto a perguntar	
	Eugenio	Sim	Peço para me explicar de novo	
	Sonaria	Sim	Pergunto de novo	
	Marilyn	Às vezes	Choro	
	Anisbel	Eles não entendem o que eu falo, mais eu entendo eles	Choro, porque não sei o que fazer	
	EBM Cidades	Italo	Sim	Pergunto de novo
		Penarana	Sim	Peço que repitam as palavras mais lentamente
Yrina		No	Fico calada	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos..

A análise das respostas à pergunta "Você entende o que seus colegas dizem quando falam com você? E eles entendem o que você diz?" revela a existência de barreiras linguísticas significativas enfrentadas por alunos migrantes, refletindo a complexidade da integração linguística e social no ambiente escolar. A comunicação entre os estudantes apresenta variações consideráveis, com respostas que vão desde a compreensão parcial até a total falta de entendimento, como exemplificado por Anisbel, que menciona que os colegas não compreendem o que ela diz, embora ela entenda os outros.

Essas dificuldades são exacerbadas pela sensação de impotência diante da barreira linguística, evidenciada por alunos como Marilyn e Anisbel, que relatam reações emocionais

intensas, como o choro, ao se depararem com situações em que não conseguem se comunicar ou compreender seus colegas. Isso revela o impacto emocional profundo que a exclusão linguística pode causar, afetando diretamente o bem-estar e a autoestima dessas crianças.

Por outro lado, há alunos que tentam enfrentar essas barreiras de forma proativa, recorrendo a estratégias como pedir explicações ou repetição, conforme mencionado por Arturo e Penarana. Essas respostas indicam um esforço ativo de adaptação e superação das dificuldades de comunicação, demonstrando resiliência por parte dos alunos.

No entanto, alguns estudantes, como Arnaldo e Yrina, adotam uma postura mais passiva, ficando em silêncio quando não compreendem o que os colegas dizem. Essa atitude pode ser interpretada como um reflexo do isolamento linguístico, onde a falta de domínio do idioma gera retraimento social, dificultando a integração com os colegas e a participação nas atividades escolares. Para Carnicer (2016, p. 27) “a língua funciona, assim, como um capital simbólico que delata a origem social e deste modo, abre e legitima o acesso a determinadas posições e exclui de outras”.

Candau (2008), destaca que as barreiras linguísticas são um dos maiores desafios para os estudantes migrantes, especialmente no processo de adaptação escolar. A dificuldade de comunicação não apenas limita o aprendizado, mas também interfere na capacidade dos alunos de formarem vínculos sociais, essenciais para o seu desenvolvimento emocional e social. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental em criar ambientes acolhedores que ofereçam apoio linguístico e psicológico para ajudar esses alunos a superarem as barreiras iniciais.

Em suma, as respostas dos alunos demonstram a multiplicidade de experiências que podem surgir no processo de adaptação linguística e social. Algumas crianças adotam uma postura ativa, buscando soluções para superar os obstáculos de comunicação, enquanto outras, mais vulneráveis, reagem com frustração e retraimento, evidenciando a necessidade de uma maior atenção e apoio por parte da escola e da comunidade educativa para promover uma integração mais eficaz e inclusiva.

Quadro 32: Resposta dos alunos sobre saudades.

Pergunta- C- Conte-me três coisas que você gosta que existiam no país onde você vivia e que não existem, aqui no Brasil.		
Escola	Alunos	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Minha outra família e Árepas

	Roselin	Árepas e a outra parte da minha família
	Arturo	Empanada e praia.
	Eugenio	Alguns tipos de comida não tem
	Sonaria	Salto Angel, e nossos belos rios e mares Caribe
	Marilyn	Comida, musica, meio de transporte
	Anisbel	Comida
EBM Cidades	Italo	Comidas
	Penarana	Comida, música e as leis
	Yrina	Árepas, mangas e família

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos

As respostas à pergunta "Me conte três coisas que você gosta que existiam no país onde você vivia e que não existem aqui no Brasil" revelam um forte vínculo afetivo dos alunos migrantes com aspectos culturais e familiares de seu país de origem. A maioria das respostas destaca elementos relacionados à comida, como "árepas" e "empanadas", além da menção a comidas típicas que não se encontram no Brasil. Isso evidencia a importância da alimentação na preservação da identidade cultural, especialmente para aqueles que se encontram em um novo ambiente social. A comida, além de ser uma necessidade básica, carrega consigo significados culturais e emocionais, servindo como um elo com o país natal.

Outro aspecto recorrente nas respostas é a menção à família, com várias crianças referindo-se à "outra parte da família" que permaneceu no país de origem. Esse dado ressalta o impacto emocional da separação familiar que muitas crianças migrantes enfrentam, resultando em um sentimento de saudade e desconexão, que pode dificultar sua adaptação ao novo país. A migração, especialmente para crianças, muitas vezes implica uma ruptura significativa em suas redes sociais e afetivas, o que pode gerar inseguranças e desafios emocionais durante o processo de integração.

Alguns alunos mencionam aspectos relacionados à geografia e à natureza, como "Salto Angel" e os "rios e mares do Caribe", o que indica que o ambiente natural de seu país de origem também desempenha um papel significativo em suas memórias e preferências. A ausência desses elementos no Brasil parece criar um contraste em sua experiência migratória, acentuando a diferença entre os dois países.

Para Sayad (1998), o migrante é sempre alguém incompleto, dividido entre o passado que o moldou e o presente que o desafia a se reinventar em um novo contexto, sem, contudo, abandonar completamente suas raízes. De acordo com o autor essa relação com o tempo,

O tempo de ontem e o tempo do futuro, a representação de uma projeção do outro, sendo estritamente dependentes do domínio que se tem do tempo presente, isto é, do tempo cotidiano da migração; uma relação com a terra em todas as suas formas e valores, inicialmente em suas dimensões físicas e geográficas e, em seguida, em suma apenas metáfora do espaço social; uma relação com o grupo, aquele que se deixou fisicamente, mas que continua a carregar de uma maneira ou outra, e aquele no qual é preciso se impor, aprender a conhecer e dominar (Sayad, 2000, p. 12).

A partir dos relatos dos alunos, é possível observar a transição descrita por Sayad (2000), na qual eles se encontram entre dois mundos: o país de origem, que ainda exerce forte influência sobre suas memórias e preferências, e o país de acolhimento, onde enfrentam o desafio de adaptação, mas nem sempre encontram elementos que os conectem ao passado. A saudade manifestada em relação aos alimentos, ao ambiente natural e à família evidencia a tentativa de preservar suas raízes culturais, mesmo enquanto se esforçam para se integrar à nova sociedade.

6.3.3 Terceira Seção: Socialização com seus pares, no ambiente escolar

Quadro 33: Resposta dos alunos sobre experiência inicial nas escolas do Brasil.

Pergunta A: :Como foram seus primeiros dias de aula na escola que estuda hoje?		
Escola	Alunos	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Complicado
	Roselin	Difícil
	Arturo	Fácil
	Eugenio	Assustadores, mais logo me adaptei ao ambiente
	Sonaria	Bons
	Marilyn	Difícil, porque ninguém me compreendia
	Anisbel	Muito triste! Porque ninguém entendia o que eu falava
EBM Cidades	Italo	Um pouco difícil
	Penaranda	Muito difícil, não entendia nada eles não me entendiam, eu chorava muito
	Yrina	Difícil, não entendia nada e eles também não me entendiam.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

O que se observa quanto a análise das respostas à pergunta sobre a socialização dos alunos migrantes com seus pares no ambiente escolar revela uma experiência marcada por desafios significativos, especialmente relacionados à barreira linguística e à adaptação cultural. A maioria dos alunos relata dificuldades em se integrar aos colegas, evidenciando o impacto profundo que a incompreensão mútua pode ter nas interações sociais. Respostas como "complicado", "difícil" e "muito triste" (Arnaldo, Roselin, Marilyn e Anisbel) indicam sentimentos de isolamento e frustração, decorrentes da falta de comunicação eficaz e da ausência de apoio adequado no processo de integração.

As respostas de Eugenio e Arturo, que descrevem a socialização como algo inicialmente assustador, mas que melhora com o tempo, sugerem que, com apoio e adaptação, alguns alunos conseguem superar essas barreiras. No entanto, a persistência das dificuldades relatadas por outros alunos, como Penarana e Yrina, que mencionam o fato de não entenderem e de não serem compreendidas, destaca a necessidade de intervenções mais eficazes no ambiente escolar para promover a inclusão dos estudantes migrantes.

Diante das respostas compreende-se que a falta de compreensão por parte de seus pares contribui para a sensação de isolamento, tornando a escola um espaço desafiador, em vez de um lugar de acolhimento e desenvolvimento. Dessa forma urge a necessidade de criar projetos institucionais que favoreçam a inclusão social e linguística desses alunos, como o fortalecimento de programas de acolhimento e o incentivo ao diálogo intercultural, para que a escola possa ser um ambiente mais acolhedor e menos excludente para os alunos migrantes.

Quadro 34: Resposta dos alunos sobre socialização com seus pares no ambiente escolar.

Pergunta B: Nos primeiros dias de aula você recebeu ajuda para se comunicar com seus professores e colegas?			B 1: você entende o que os professores dizem quando falam com você, quando explicam o conteúdo
Escola	Alunos	Resposta	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Não porque não entendiam meu idioma	Não muito
	Roselin	Não	Agora Sim
	Arturo	Sim, de um colega venezuelano	Mais ou menos

	Eugenio	Sim	Sim
	Sonaria	Sim	Sim
	Marilyn	Não	Agora Sim
	Anisbel	Não	Não
EBM Cidades	Italo	Não	Às vezes
	Penarana	Sim, minha mãe	Não
	Yrina	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos..

A análise das respostas à pergunta sobre o apoio recebido para se comunicar com professores e colegas nos primeiros dias de aula revela um quadro de grande dificuldade para a maioria dos alunos migrantes. Muitos relataram que não receberam ajuda, como Arnaldo, Roselin, Marilyn, Anisbel, Italo e Yrina, o que torna a inserção no ambiente escolar ainda mais desafiadora. A falta de auxílio inicial agrava o sentimento de alienação e insegurança, especialmente em um contexto no qual a comunicação é essencial para a integração e o aprendizado. Apenas alguns alunos, como Arturo e Eugenio, mencionaram ter recebido ajuda, seja de colegas ou familiares, o que facilitou a adaptação, ainda que de forma parcial.

Quanto à compreensão do conteúdo explicado pelos professores, as respostas variam. Para alguns, como Eugenio e Sonaria, a adaptação foi mais tranquila, enquanto outros, como Anisbel e Penarana, continuam enfrentando grandes dificuldades. A experiência de não entender o que é dito em sala de aula ou de não conseguir se comunicar adequadamente com os professores e colegas é angustiante, especialmente para crianças que já se encontram em um processo de transição emocional e cultural ao chegarem em um novo país.

Sene (2017) afirma que um processo de ensino-aprendizagem acolhedor é fundamental para facilitar e promover a integração do migrante na sociedade. Esse processo oferece oportunidades de crescimento profissional, construção de amizades, além de proporcionar segurança e conforto por meio do domínio do idioma, o que contribui para a eliminação de conflitos, tensões e desconfortos, considera ainda que “o ensino-aprendizagem dessa língua pode também colaborar para que o(a)s migrantes construam processos de ressignificação ou mesmo re-existência, uma vez que aprender/adquirir uma língua forja identidades” (Sene, 2017, p. 29).

Ser inserido em um espaço no qual não se consegue se comunicar adequadamente é profundamente assustador para essas crianças e adolescentes migrantes. A privação da comunicação não apenas afeta o desempenho escolar, mas também impacta a autoestima e o bem-estar emocional. Sem o domínio do idioma local, esses alunos se veem limitados em sua capacidade de interagir com o ambiente ao seu redor, sendo impedidos de construir laços sociais e acadêmicos. Dessa forma a escola pode se transformar em um local de exclusão quando não oferece condições para que todos os alunos, independentemente de sua origem, possam participar plenamente das atividades educativas.

Além disso, a falta de comunicação também os priva de uma integração mais ampla na sociedade, dificultando seu deslocamento e sua capacidade de navegar pelos espaços escolares e comunitários. Quando não entendem as instruções ou não conhecem os lugares, os alunos podem se sentir perdidos e vulneráveis, especialmente em um ambiente novo e desconhecido. Essa situação é agravada pela ausência de suporte adequado, como tradutores ou programas de acolhimento, que poderiam ajudar a suavizar a transição e a promover um ambiente mais inclusivo.

A experiência desses alunos migrantes ilustra a importância de um sistema de apoio eficaz nas escolas, como o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)¹⁷, para que possa atender às necessidades linguísticas e emocionais das crianças que chegam de outros países. Há de considerar ainda que,

Nessa situação de imigração forçada, como a busca por refúgio, aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes. Esse conhecimento gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe (São Bernardo, 2016, p. 19).

A comunicação é uma habilidade fundamental para a inserção social e acadêmica, e a sua ausência pode gerar traumas e dificuldades que impactam o desenvolvimento e a integração dos alunos a longo prazo. Portanto, é essencial que as instituições escolares criem mecanismos de apoio, tanto para os alunos quanto para os professores, garantindo que todos tenham as ferramentas necessárias para superar essas barreiras e construir uma experiência educativa mais inclusiva e equitativa.

¹⁷ O Português como língua de acolhimento (PLAc) assume um papel de destaque nas discussões tanto dentro da área da linguística como dos direitos humanos e sinaliza a necessidade de que teoria e prática (academia e empiria) dialoguem e estabeleçam as bases deste fazer respeitando as características do ensino de Português Brasileiro como língua não materna e como língua de acolhimento (COSTA & TAÑO, 2017, p.78) COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de Português Como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo. Revista CBTECLE n°2, v. 1, n. 2, p 75-97. 2017.

Quadro 35: Resposta dos alunos sobre atividades avaliativas.

Pergunta C: As atividades e avaliações que você faz na escola estão adaptadas a seu idioma?		C 1: Você já recebeu nota baixa em atividades e avaliações porque não as entendeu ou porque não entendeu a explicação dos professores?		
Escola	Alunos	Resposta	Resposta	
EBM Beira Rio	Arnaldo	Não	Sim	
	Roselin	Não	Sim	
	Arturo	Não	Sim	
	Eugenio	Não	Sim, muitas	
	Sonaria	Não	Sempre	
	Marilyn	Não	Sim	
	Anisbel	Não	Sim	
	EBM Cidades	Italo	Não	Sim
Penarana		Não, nenhuma	Sim	
Yrina		Não	Sim	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos..

As respostas sobre a adaptação das atividades e avaliações ao idioma dos alunos migrantes evidencia um problema constante: 100% dos alunos afirmaram que suas atividades não estavam adaptadas à sua língua materna. Reflexo dessa máxima é constatado quando todos os alunos relataram já ter se sentido prejudicados em algum momento, recebendo notas baixas em avaliações e trabalhos por não compreenderem adequadamente o conteúdo ministrado. Esses dados reforçam o impacto direto da barreira linguística no desempenho escolar desses estudantes, dificultando seu processo de aprendizagem e integração no ambiente educacional.

Segundo Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma construção mútua entre educador e aluno, em que ambos compartilham conhecimentos: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 23). No entanto, as respostas dos alunos migrantes demonstram que

essa dinâmica de troca não ocorre plenamente. Pois relataram que suas atividades e avaliações não foram adaptadas ao seu idioma, e todos já se sentiram prejudicados, recebendo notas baixas por não entenderem o conteúdo. Isso evidencia que a falta de acolhimento e principalmente a falta de inclusão.

Uma vez, compete ao professor aceitar que suas práticas pedagógicas representam um papel importante no processo de inclusão e exclusão, conforme Freire, “[...] fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38), “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38).

A inclusão escolar, tal como defendida por Freire (1996), deve se consolidar por meio de práticas metodológicas e didáticas que realmente promovam o processo de ensino-aprendizagem para todos. Nesse sentido, o professor precisa adotar uma postura crítica e reflexiva, compreendendo seu papel como mediador no ambiente educacional.

No entanto, para que a mediação dos professores em sala de aula se concretize de maneira eficaz e contribua para a construção e reconstrução de significados, além de responder a questões como o fracasso e o êxito escolar, o direito à diferença e à igualdade, é fundamental "considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade" (Candau, 2002, p. 51), o que também abrange a formação de professores.

Essa mediação vai além da simples transmissão de conteúdo, exigindo a criação de condições para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam interagir, aprender e construir conhecimento de forma efetiva dentro de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, é possível superar as limitações relatadas pelos alunos e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Quadro 36: Resposta dos alunos sobre autoimagem.

Pergunta D: Você se considera diferente dos outros colegas? Porque?		
Escola	Alunos	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Sim, porque não entendo muito.
	Roselin	Não, porque eu gosto de estar junto a eles.
	Arturo	Não, porque aprendo todos os dias.
	Eugenio	Não

	Sonaria	Sim
	Marilyn	Sim
	Anisbel	Sim, porque tenho poucos amigos por não compreender o que falam.
EBM Cidades	Italo	Não
	Penarana	Sim
	Yrina	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

A análise das respostas à pergunta "Você se considera diferente dos outros colegas?" representa a complexidade da percepção de identidade e inclusão dos alunos migrantes no ambiente escolar. As respostas refletem uma divisão entre aqueles que se sentem diferentes e aqueles que não percebem uma distinção significativa em relação aos seus pares.

Entre os que responderam "sim", a razão principal está diretamente relacionada à dificuldade em se comunicar e ao sentimento de exclusão, como evidenciado pelas falas de Arnaldo ("Sim, porque não entendo muito") e Anisbel ("Sim, porque tenho poucos amigos por não compreender o que falam"). Essas respostas revelam o impacto profundo da barreira linguística e cultural na construção de relações sociais e na percepção de pertencimento desses alunos, de acordo com Garcia (2018) "O imigrante é sempre confrontado a um universo simbólico que não o habita, uma vez que ele fora socializado inicialmente num outro universo social", assim;

Ele descobre às suas próprias custas e no sofrimento que ele não possui grande parte do universo simbólico necessário para uma inscrição bem sucedida na sociedade de acolhida (como a língua, os hábitos alimentares e vestuários, os modos de sociabilidade em vigor, as modalidades de patrimônio econômico valorizados etc.) Um investimento específico e novo é necessário se ele quiser inscrever-se no jogo de competição com chances de sucesso, muitas vezes com esforço dobrado para diminuir o impacto ou a eliminação de todos os comportamentos e marcas que significam estigmas nas sociedades de acolhimento o sotaque, os hábitos corporais, os gostos esportivos etc.) (Garcia, 2018, p. 69).

O isolamento e a dificuldade em estabelecer amizades devido à incompreensão do idioma dos colegas, conforme relatado por alguns estudantes, revelam um aspecto significativo da exclusão social enfrentada por imigrantes nas escolas e a barreira linguística é um dos principais obstáculos à inserção bem-sucedida na sociedade de acolhimento. Alunos

como Arnaldo e Anisbel, que mencionaram se sentir diferentes por não compreenderem totalmente o idioma, exemplificam o impacto dessas barreiras.

Por outro lado, alunos como Roselin e Arturo, que responderam "não" à pergunta sobre se sentirem diferentes, destacaram aspectos positivos, como o prazer em estar com os colegas e o aprendizado constante. Isso sugere que, para alguns, o processo de adaptação é mais fluido, possivelmente por uma maior capacidade de integração ou pelo suporte recebido da escola e dos colegas. No entanto, conforme enfatizado por García (2018), a adaptação bem-sucedida de alguns alunos não deve minimizar o esforço dobrado que muitos outros precisam fazer para superar as lacunas culturais e linguísticas presentes em um novo ambiente educacional.

Quadro 37: Resposta dos alunos sobre suas percepções da escola.

Pergunta E: Você gosta de estudar na sua escola? Porque?			E 1: Como você gostaria que fosse sua escola.
Escola	Alunos	Resposta	Resposta
EBM Beira Rio	Arnaldo	Sim, porque tenho amigos	Que houvesse professores que ajudassem com o idioma português.
	Roselin	Sim tenho amigos	Que nos ajudassem mais com o idioma, porque para mim e para meus primos não foi fácil.
	Arturo	Sim	Que também falassem como eu.
	Eugenio	Sim, gosto dos meus amigos	Com mais regras contra os maus tratos entre os companheiros.
	Sonaria	Sim ,porque gosto de aprender	Normal
	Marilyn	Sim, porque tenho amigos	Pedagogia
	Anisbel	Sim, quero aprender muita coisa	Com professores preparados para os diferentes idiomas como o espanhol, haitiano e inglês.
	EBM Cidades	Italo	Sim, porque tenho amigos
	Penarana	Sim, porque agora	A pedagogia e os professores

		conheço a todos	deveriam ser mais compreensivos com os imigrantes.
	Yrina	Sim, tenho amigos	Comida

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

A análise das respostas à pergunta "Você gosta de estudar na sua escola?" e à subsequente "Como você gostaria que fosse sua escola?" Demonstra uma perspectiva predominantemente positiva sobre o ambiente escolar, mas também destaca desafios relacionados ao suporte pedagógico e com recorrência à inclusão linguística.

A grande maioria dos alunos respondeu "sim" à primeira pergunta, justificando seu gosto pela escola com razões relacionadas às amizades, como afirmam Arnaldo, Roselin, Eugenio e outros. Isso mostra que, apesar das barreiras culturais e linguísticas, o ambiente social da escola, através dos vínculos com os colegas, desempenha um papel fundamental no sentimento de pertencimento. A importância dos amigos para a experiência escolar é evidente, pois a interação social positiva parece minimizar, em parte, as dificuldades que enfrentam no processo de adaptação.

No entanto, as respostas à segunda pergunta revelam uma demanda clara por uma abordagem pedagógica mais inclusiva, especialmente no que diz respeito ao suporte linguístico. Alunos como Arnaldo, Roselin, Anisbel e Italo destacam a necessidade de professores capacitados para lidar com diferentes idiomas, especialmente o português, espanhol, haitiano e inglês. Roselin, por exemplo, menciona que a adaptação ao idioma não foi fácil nem para ela nem para seus primos, e Anisbel expressa o desejo de ter professores preparados para lidar com estudantes multilíngues. De acordo Carnicier (2016) O acesso a uma trajetória educacional transnacional implica as mais das vezes o domínio de ao menos duas línguas. A aprendizagem de línguas é então uma parte essencial da estratégia educacional e da estratégia migratória. (pg. 24).

Além disso, há a menção de Eugénio sobre a necessidade de mais regras contra maus-tratos, sugerindo que o ambiente escolar nem sempre é acolhedor e que há sinais de bullying ou outras formas de violações de direitos. Esse ponto levanta a importância não apenas da inclusão linguística, mas também de uma abordagem pedagógica e administrativa que garanta a segurança e o respeito entre os alunos.

Essas respostas evidenciam que, embora os alunos migrantes valorizem o ambiente social da escola, há uma lacuna significativa no que diz respeito à inclusão pedagógica. As

escolas precisam adotar práticas mais inclusivas, como a preparação de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural, além de políticas que garantam um ambiente seguro e de respeito mútuo. Para Candau (2010, p. 59), a educação intercultural se constitui em “um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo”.

Essa perspectiva nos instiga a refletir profundamente sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, questionando não apenas suas práticas e métodos atuais, mas também sua capacidade de se adaptar às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Além disso, ela nos desafia a imaginar e construir uma escola do futuro que seja mais inclusiva, democrática e acessível, onde as diferenças culturais e linguísticas sejam valorizadas e integradas ao processo educacional. A escola que almejamos deve ser um espaço de acolhimento, respeito à diversidade e promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais interconectado e multicultural.

6.4 MUDANDO O TOM: AS VOZES DOS ALUNOS ADOLESCENTES

Para obter uma compreensão mais aprofundada sobre as experiências e percepções dos estudantes migrantes internacionais no ambiente escolar, foi aplicado um conjunto específico de perguntas a adolescentes, uma vez que estas questões abordam aspectos emocionais e sensíveis. A decisão de direcionar essas perguntas apenas a estudantes mais velhos se justifica pela complexidade dos temas, como inclusão, preconceito e a qualidade do serviço educacional prestado. Apenas três alunas participaram dessa etapa da pesquisa, e devido à natureza particular das respostas, optou-se por analisá-las separadamente.

Essas questões visam identificar possíveis disparidades no tratamento educacional, episódios de discriminação e o nível de inclusão percebido pelas alunas, fornecendo uma análise crítica do ambiente escolar sob a ótica de estudantes migrantes.

As questões foram elaboradas com o intuito de explorar aspectos emocionais e subjetivos da experiência educacional dessas alunas, considerando as possíveis diferenças de tratamento entre migrantes e estudantes brasileiros, assim como eventuais situações de discriminação e inclusão.

As perguntas abordadas foram as seguintes:

A) Você percebe alguma distinção entre o serviço educacional oferecido aos migrantes internacionais em relação aos seus colegas brasileiros? Por quê?

- B) Você já foi vítima de algum ato xenófobo, racista ou preconceituoso no ambiente escolar?
- C) Estar e conviver no ambiente escolar lhe causou algum sentimento de tristeza ou raiva? Se sim, conte-nos um pouco sobre isso.
- D) Você acha que a escola onde você estuda é inclusiva? Por quê?

Quadro 38: Resposta dos adolescentes sobre a distinção no atendimento educacional.

Pergunta A: Você percebe alguma distinção entre o serviço educacional oferecido aos migrantes internacionais em relação aos seus colegas brasileiros? Por quê?			B: Você já foi vítima de algum ato xenófobo, racista ou preconceituoso no ambiente escolar?
Escola	Alunos	Resposta	Resposta
EBM Beira Rio	Marilyn 12 anos	Sim, porque pensar que um não vai compreender	Não, eu acho
EBM Cidades	Penarana 15 anos	Não	Sim, por não compreender algumas coisas
	Yrina 13 ano	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

A análise das respostas à Pergunta A, que busca identificar possíveis distinções no serviço educacional oferecido aos migrantes internacionais em relação aos colegas brasileiros, revela diferentes percepções entre as alunas entrevistadas. Marilyn, de 12 anos, sente que há distinção, mencionando que essa diferença surge da percepção de que ela, como migrante, pode não compreender o conteúdo. Isso sugere uma percepção de inferioridade atribuída aos alunos migrantes, evidenciando uma barreira não apenas linguística, mas também de expectativas pedagógicas. Para Perrenoud (2001) “Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos.” (Perrenoud, 2001 p. 57). Ainda de acordo com o autor a familiarização com a diversidade alimenta trocas positivas e vitais, mas também provoca conflitos, dominações e discriminações (2001, p.70)

Em contrapartida, Penarana, de 15 anos, não percebe distinção entre os serviços oferecidos a migrantes e brasileiros, o que pode indicar que, em sua experiência, a escola

apresenta um nível de equidade. Yrina, por sua vez, também não percebe diferença no tratamento educacional, revelando uma variedade de experiências entre os estudantes migrantes.

Já em relação à Pergunta B, sobre experiências de xenofobia, racismo ou preconceito no ambiente escolar, as respostas também variam. Enquanto Marilyn, apesar de perceber distinção no serviço educacional, afirma não ter sido vítima de nenhum ato xenófobo, Penarana relata uma experiência de discriminação. Sua resposta sugere que a xenofobia pode se manifestar de forma indireta, através da incompreensão linguística, o que reforça a necessidade de maior atenção para o acolhimento pedagógico e social dos alunos migrantes.

Segundo O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR 2017), a xenofobia é um dos percalços enfrentados pelos estudantes imigrantes, ainda de acordo com o Alto Comissariado a xenofobia representa atitudes preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente difamam pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos ou estrangeiros à comunidade, sociedade ou identidade nacional.

É importante ressaltar a responsabilidade da escola em promover ações de combate ao bullying, conforme previsto na legislação brasileira. Em 2015, foi sancionada a Lei 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional. A referida lei estabelece a obrigatoriedade de que escolas, clubes e agremiações adotem medidas efetivas para a prevenção e combate ao bullying. Entre as ações previstas, destaca-se a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para implementar estratégias de prevenção e solução de conflitos, além de orientar pais e familiares na identificação tanto de vítimas quanto de agressores. Também estabelece que sejam realizadas campanhas educativas e fornecida assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. A punição dos agressores deve ser evitada considerando alternativas que promovam a mudança do comportamento (Planalto, 2015).

Yrina, assim como Marilyn, relata não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, o que pode indicar que as experiências de discriminação não são universais, mas dependem de fatores contextuais e individuais e mesmo representando numeros menores é inadmissível.

Essas respostas destacam tanto a pluralidade de experiências dentro do ambiente escolar quanto a importância de considerar as necessidades específicas de cada estudante. Mesmo que alguns não percebam diferenças ou preconceitos diretamente, a existência de casos de discriminação e a dificuldade de entendimento entre professores e alunos migrantes demonstram a necessidade de políticas educacionais inclusivas e adequadas às especificidades linguísticas e culturais desse público.

Quadro 39: Resposta dos alunos sobre o ambiente escolar

Pergunta C: Estar e conviver no ambiente escolar lhe causou algum sentimento de tristeza ou raiva? se sim, conte-nos um pouco sobre isso			D: Você acha que a escola onde estuda é inclusiva? Porque?
Escola	Alunos	Resposta	Resposta
EBM Beira Rio	Marilyn 12 anos	Sim, tristeza, no dia das mães, porque minha mãe não estava	Não, por tudo
EBM Cidades	Penarana 15 anos	Mais que tudo tristeza! Por me fazer lembrar coisas acontecidas na minha vida!	Não
	Yrina 13 anos	Não	Não, mas é divertido às vezes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no questionário dos alunos.

A análise das respostas à pergunta sobre sentimentos de tristeza ou raiva no ambiente escolar revela a profundidade emocional das experiências vividas por alunos migrantes. Marilyn, de 12 anos, menciona que sentiu tristeza especialmente no Dia das Mães, uma data comemorativa que desperta emoções intensas, principalmente entre aqueles que vivenciam a ausência familiar. Esse episódio ressalta a relevância de momentos simbólicos nas escolas que podem acentuar o sentimento de exclusão. Datas comemorativas, como o Dia das Mães, são tradicionalmente mantidas pelas instituições escolares, mas não consideram as diferentes configurações familiares ou a ausência de pais, o que pode agravar o isolamento de estudantes com contextos familiares não tradicionais. No caso de Marilyn, o ambiente escolar, ao celebrar uma ocasião significativa como essa, intensifica a saudade e o sentimento de solidão, ao invés de promover um espaço inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Penarana, de 15 anos, também compartilha um sentimento de tristeza, mas o associa a memórias difíceis de sua vida, que são lembradas no ambiente escolar. Esse relato sugere que a escola, embora deva ser um espaço de acolhimento e aprendizado, pode se tornar um lugar onde traumas e vivências passadas são trazidos à tona, intensificando o sofrimento emocional. A forma como o ambiente escolar interage com as experiências pessoais dos alunos migrantes pode, portanto, contribuir para o reforço de sentimentos de alienação e exclusão.

Por outro lado, Yrina, de 13 anos, não relata ter experimentado sentimentos de tristeza ou raiva no ambiente escolar, afirmando até mesmo que, em alguns momentos, a escola pode ser divertida. Isso demonstra que, apesar de desafios comuns entre os migrantes, as experiências individuais variam, e alguns estudantes conseguem encontrar aspectos positivos em sua convivência escolar, ainda que enfrentam dificuldades similares.

Essas respostas ressaltam a importância de um apoio emocional adequado para estudantes migrantes, que muitas vezes vivenciam não apenas a adaptação a um novo ambiente cultural e educacional, mas também o enfrentamento de emoções relacionadas à separação familiar e às memórias do passado. O ambiente escolar, portanto, precisa ser sensível às experiências individuais desses alunos, criando um espaço de acolhimento que vá além do aspecto acadêmico e ofereça suporte emocional.

As respostas à pergunta sobre a inclusão no ambiente escolar revelam percepções majoritariamente negativas entre os alunos migrantes. Nenhum dos três estudantes considera sua escola verdadeiramente inclusiva, o que aponta para falhas no processo de acolhimento e integração de alunos internacionais no contexto educacional.

Marilyn, de 12 anos, responde com um enfático “Não, por tudo”, sugerindo que, em sua experiência, a falta de inclusão está presente em diversos aspectos da vida escolar, desde a relação com colegas até a interação com o corpo docente. Essa percepção pode estar associada a uma ausência de adaptações pedagógicas, dificuldades linguísticas, e possivelmente uma carência de acolhimento emocional. A resposta de Marilyn reflete uma percepção abrangente de exclusão, indicando que ela não sente que a escola atende suas necessidades como aluna migrante.

Penarana, de 15 anos, compartilha a mesma opinião, respondendo apenas “Não”. Sua resposta lacônica pode sugerir um cansaço ou resignação com relação ao ambiente escolar, onde a falta de medidas inclusivas provavelmente a impede de se sentir integrada. Isso pode ser reflexo de uma inadequação nas práticas pedagógicas que não levam em conta as necessidades específicas dos migrantes, como a adaptação do material didático ou suporte linguístico, além de uma possível exclusão social.

Yrina, de 13 anos, por outro lado, apresenta uma visão mais ambígua ao afirmar que a escola não é inclusiva, mas que é “divertido às vezes”. Embora ela reconheça que o ambiente escolar falha em promover uma inclusão efetiva, ela ainda encontra momentos de prazer ou distração na convivência com seus pares. Esse comentário pode indicar que, apesar das dificuldades de inclusão formal, há certos aspectos da vida social na escola que proporcionam

algum nível de aceitação ou conforto, embora não sejam suficientes para compensar a falta de políticas inclusivas estruturadas.

Essas respostas evidenciam que, apesar de uma aparente normalidade nas interações diárias, os alunos migrantes sentem a falta de uma verdadeira inclusão no ambiente escolar. A inclusão escolar, não se restringe apenas à presença física dos alunos, mas deve ser caracterizada pela participação ativa de todos, o que implica na adaptação do currículo, no apoio linguístico e na promoção de um ambiente social que valorize a diversidade cultural e linguística. A falta desses elementos torna a experiência escolar desses alunos migrantes frustrante, prejudicando tanto seu desenvolvimento acadêmico quanto seu bem-estar emocional.

Na segunda etapa da pesquisa, buscou-se compreender o processo de escolarização das crianças imigrantes a partir dos seus olhares e de suas narrativas, “ouvir” a criança imigrante, pois compreendemos que as ouvi-las, dar espaços de voz é entendê-las como sujeitos ativos no processo de pesquisa e em seus processos de ensino-aprendizagem.

6.5 NA RODA COM AS CRIANÇAS

Nesta segunda etapa da pesquisa, o foco esteve em compreender o processo de acolhimento e inclusão de crianças pequenas, com idades entre 4 e 5 anos, por meio de suas percepções e narrativas. O objetivo foi oferecer a essas crianças um espaço legítimo para expressarem suas vivências e perspectivas acerca desse processo. Essa abordagem alinha-se à reflexão de Kramer (2002), que destaca a importância de dar voz às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas em seus contextos sociais e educacionais, “Muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto” (2002, p. 45).

Compartilhando com a visão de Kramer, entendemos que as crianças nunca devem ser tratadas como objetos de estudo passivos, mas sim como sujeitos ativos, com voz e agência, o que significa que suas experiências e perspectivas são valorizadas durante o processo de pesquisa. Esse ponto de vista reflete uma abordagem ética e respeitosa em relação às crianças, reconhecendo sua individualidade e importância no contexto dos estudos sobre a infância.

Para isso, utilizou-se como instrumento de geração de dados a roda de conversa (RC), uma metodologia que, segundo Sampaio (2014), configura-se como uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação” (Sampaio et al., 2014, p. 1300).

Embora a roda de conversa possa parecer, à primeira vista, uma metodologia simplista ou informal, ela assume um papel crucial quando se busca um entendimento mais profundo, uma reflexão mais abrangente e o compartilhamento de experiências, conforme ressaltado por Warschauer: "Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro" (Warschauer, 2001, p. 179).

Nesse sentido, a utilização da roda de conversa na pesquisa científica com crianças revela-se uma metodologia poderosa para promover a escuta ativa, o diálogo e a participação efetiva dos sujeitos na construção do conhecimento. Nessa linha de pensamento, escolhemos essa metodologia de pesquisa pois valoriza o respeito à criança em sua totalidade, considerando suas particularidades, suas transições e, acima de tudo, seu direito fundamental de ser criança. De acordo com Soares (2006), compartilhamos a visão de que a pesquisa deve:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação, e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção de cidadania da infância (Soares, 2006, p.32).

Essa estratégia não apenas permite que as crianças expressem livremente suas opiniões e vivências de forma colaborativa, mas também respeita suas singularidades, ampliando a compreensão dos fenômenos investigados. Além disso, ao fortalecer o vínculo entre o pesquisador e os participantes, a roda de conversa contribui para a criação de um ambiente de confiança, no qual as crianças se sentem seguras para compartilhar suas percepções e experiências, sem medo de julgamento. O fato de a RC ser um elemento familiar no universo infantil também contribui para essa sensação de segurança e conforto, potencializando sua eficácia como metodologia de pesquisa.

Nesta etapa da pesquisa, participaram quatro crianças migrantes internacionais, com idades entre 5 e 6 anos, todas matriculadas nas turmas de Jardim I e II do NEI Beira Mar. No

que diz respeito à nacionalidade, três eram venezuelanas e uma boliviana, sendo três meninas e um menino. Os encontros para a realização das rodas de conversa ocorreram nas dependências do NEI em três momentos distintos. O primeiro encontro teve como foco a identificação e obtenção de anuência das crianças; o segundo abordou o processo migratório; e o terceiro discutiu a inclusão no ambiente escolar. Todos os encontros foram realizados às quartas-feiras, de forma subsequente, com duração média de 30 a 40 minutos cada.

Para conduzir as rodas de conversa, foi utilizado um questionário semiestruturado dividido em três seções. A primeira seção, intitulada "Eu, Eles e Elas", teve como objetivo identificar as crianças – nome, idade, país de nascimento – assim como nos apresentar e explicar a pesquisa. A segunda seção, "Culturas de Lá e Culturas de Cá", buscou compreender as preferências culturais das crianças, incluindo brincadeiras, alimentação, o que apreciavam no Brasil e se possuíam lembranças de seus países de origem. Na terceira seção, "A Socialização com Seus Pares no Ambiente Escolar", foi investigado o processo de inclusão escolar e como as crianças se sentiam nesse ambiente.

A utilização do questionário semiestruturado não foi concebida como uma ferramenta direta de geração de dados, mas sim como um guia para nortear a compreensão do processo de acolhimento, a partir das percepções das crianças. Isso permitiu que a metodologia fosse flexível e adaptada ao ritmo e às respostas das participantes, garantindo um ambiente mais natural e acolhedor durante as rodas de conversa.

No primeiro encontro, que teve duração de aproximadamente 30 minutos, foram apresentados os objetivos da pesquisa às crianças participantes, utilizando-se de uma linguagem acessível, compatível com sua faixa etária, para facilitar a compreensão e garantir seu consentimento. A roda de conversa foi registrada em áudio por meio de um smartphone e, posteriormente, transcrita manualmente utilizando o software Microsoft Word®.

Dado que as crianças imigrantes não eram fluentes em português, e havia ainda as dificuldades de dicção inerentes a idade, utilizamos a técnica de transcrição não naturalista, que de acordo com Azevedo (et al., 2017, p. 161) se apresenta “como uma transcrição mais polida e seletiva”, pois essa abordagem prioriza o conteúdo verbal da fala, desconsiderando elementos como, vícios de linguagem, pausas e expressões não verbais. falsos começos, vocalizações involuntárias e repetições que são típicos da comunicação oral. Além disso, realiza ajustes gramaticais, resultando em uma transcrição mais clara, organizada e de fácil compreensão para o leitor.

O espaço destinado à roda de conversa foi cuidadosamente preparado com elementos que representassem os países de origem dos participantes (Venezuela, Bolívia) e o Brasil,

como país de residência. A interação inicial incluiu a identificação dos presentes, com as crianças demonstrando conforto e envolvimento, cada uma dentro de suas particularidades.

Durante a sessão, foi sugerido que as crianças escolhessem pseudônimos para serem identificadas na pesquisa, o que gerou um momento lúdico de interação. Uma das participantes sugeriu ser chamada de "Moana", em referência à personagem do filme infantil. Os demais participantes seguiram essa linha de escolha, resultando nos seguintes pseudônimos: Moana (5 anos), Homem Aranha (5 anos), Frozen (6 anos) e Pequena Sereia (6 anos).

Ao final, para formalizar o consentimento das crianças, utilizou-se uma dinâmica visual com a pintura de emojis. As crianças foram convidadas a colorir o emoji "sim" em verde, ou "não" em vermelho, indicando sua anuência em participar da pesquisa. Todas as crianças expressaram positivamente o desejo de continuar envolvidas no estudo, demonstrando entusiasmo para o próximo encontro.

Todas as crianças participantes da roda de conversa tinham o espanhol como língua materna, o que, em geral, não impediu o diálogo e a interação durante os encontros, tornando desnecessária a presença de um intérprete. No entanto, a criança identificada como "Frozen" apresentava algumas dificuldades de dicção, o que, combinado com sua língua nativa, resultava em desafios adicionais para a compreensão de sua fala. Apesar disso, as demais crianças demonstraram uma habilidade significativa em compreendê-la, frequentemente mediando a comunicação de forma colaborativa.

Para garantir que todos se sentissem incluídos e pudessem participar ativamente da conversa, adotou-se uma abordagem comunicativa mais compassada e pausada, o que facilitou a mútua compreensão entre os participantes. Essa dinâmica colaborativa entre as crianças reforça a importância de criar espaços onde os sujeitos possam se ajudar mutuamente, refletindo práticas de acolhimento e inclusão que favorecem o desenvolvimento social e linguístico dos migrantes internacionais

6.6 SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Na segunda roda de conversa, o tema abordado foi a integração das culturas. A condução da atividade foi planejada de forma lúdica e envolvente, utilizando imagens de ônibus, aviões, bandeiras dos países de origem das crianças, bem como um livro de Silvana Salerno, *Viagem pelas Histórias da América Latina*. A escolha desse material foi estratégica,

pois as histórias contemplavam as diferentes realidades dos participantes, além de acessórios que representavam os pseudônimos escolhidos por eles.

A conversa foi iniciada com uma introdução acolhedora: "Oi, crianças! Hoje vamos conversar sobre coisas legais que vocês gostam de fazer, como brincar, comer e sobre como é estar aqui na escola com seus amigos. Quero muito saber o que vocês acham de tudo isso e ouvir as histórias de cada um!". No entanto, antes que a pesquisadora pudesse compartilhar sua história, Moana questionou: "Professora, você não tem nome de princesa, por quê?" As demais crianças concordaram, levando a facilitadora a escolher o pseudônimo "Dora", em referência à personagem Dora Aventureira.

Após essa interação inicial, a pesquisadora compartilhou que era casada, mãe de dois filhos e apaixonada por animais e histórias. Ela também contou que havia se mudado do Paraná para Santa Catarina. Frozen, uma das crianças, pegou uma imagem de um avião e relatou que chegou ao Brasil de avião, expressando seu gosto pelo país, especialmente pelas praias, mas que sentia muita falta da avó que ficou na Venezuela. Frozen ainda mencionou que sua mãe lhe dizia que um dia retornariam ao seu país de origem.

Os outros participantes seguiram compartilhando suas experiências de migração. Homem Aranha e Moana relataram que também vieram de avião, enquanto a Pequena Sereia contou que chegou ao Brasil de ônibus e carro. Todas as crianças afirmaram gostar de viver no país.

Em seguida, a pesquisadora retomou sua história, mencionando as diferenças de sotaque entre Paraná e Santa Catarina. Frozen, a mais falante, observou que de onde ela vem "falam diferente", já que sua língua é o espanhol, e muitas pessoas no Brasil não entendem o que ela diz, mas em casa, com sua mãe e irmão, a comunicação era fácil. Homem Aranha comentou que prefere brincar com os amigos, especialmente de luta e futebol, mas não gosta muito de conversar. Moana, por sua vez, afirmou que agora entende seus colegas e até ajuda a professora a compreender o que a Pequena Sereia diz.

Quando questionada diretamente, Pequena Sereia hesitou em responder sobre seu entendimento na escola, até que Moana interveio dizendo: "Ela não entende, professora, sou eu que explico para ela". A Pequena Sereia, então, revelou que gosta das atividades na sala de aula e de brincar no parque.

Ao perguntar às crianças sobre como gostariam que fosse a escola ideal, as respostas revelaram diferentes perspectivas e desejos. Homem Aranha expressou que gostaria que a escola fosse "cheia de brinquedos", demonstrando seu interesse pelo aspecto lúdico do ambiente escolar. Moana, por sua vez, enfatizou a importância da comunicação, afirmando

que gostaria que "todos falassem como ela", destacando a barreira linguística que ainda enfrenta. Frozen, de maneira mais imaginativa, respondeu que gostaria que a escola fosse "feita de sorvete", trazendo à tona sua visão lúdica e infantil do espaço. A Pequena Sereia, achando a resposta de Frozen engraçada, se uniu à amiga, e ambas começaram a imaginar possibilidades semelhantes, mostrando a interação espontânea e criativa entre as crianças nesse momento da pesquisa.

Ao final da roda, as crianças foram convidadas a ensinar uma brincadeira de seus países de origem, e todas, de forma unânime, mencionaram "Pega-pega". Quando questionadas sobre o que mais gostavam na escola, Frozen afirmou que gostava de tudo, Moana e Pequena Sereia destacaram o parque, e Homem Aranha elogiou tanto a comida quanto os brinquedos.

Durante a leitura do livro trazido para a roda, a pesquisadora contou a história "O Encantamento do Boto". As crianças afirmaram que nunca tinham ouvido a história, mas que acharam interessante. Em seguida, foi lido o conto "A Criação do Mundo", de origem boliviana. As crianças tiveram a oportunidade de folhear o livro e fazer suas próprias interpretações das imagens. No encerramento, as crianças escolheram o conto "O Salto de Tequendama", da Colômbia, para o próximo encontro. O encontro durou aproximadamente 42 minutos.

6.7 A ÚLTIMA CIRANDA: TERCEIRO ENCONTRO

Na terceira e última roda de conversa, buscamos explorar a percepção das crianças sobre o que é ser migrante e como socializar essa cultura no ambiente escolar. Para isso, preparamos um espaço com vídeos musicais infantis da Bolívia e Venezuela, apresentados em um notebook. Um dos vídeos exibidos foi *Viaja Clarinha*, em que a personagem viaja pelos países da América Latina, apresentando aspectos da cultura e diversidade de cada local. As músicas tradicionais incluíram *Canción de los Niños* (Tía Jenny) e *KirKiña Arutaña* (Canción del Salud, de Dayan Guerrero Magna), representando a Bolívia. Da Venezuela, as crianças foram homenageadas com músicas como *Don Gato*, *En La Mano Traigo* e *En Monigote*, todas de Morella Muñoz, além de *Baile de La Serpente* (Paula y Javier D'Angelo) e *En La Granja de Mi Tio* (Cante Roda).

Iniciamos a roda de conversa distribuindo os acessórios dos personagens que as crianças haviam escolhido previamente, e a pesquisadora lembrou que aquele seria o último encontro, explicando o tema da conversa. As crianças, curiosas, questionaram o motivo da

presença de um computador e o que assistiram. A pesquisadora então explicou que assistiriam a vídeos de seus países de origem. As músicas tocaram ao fundo enquanto a conversa prosseguia. A pesquisadora começou contando uma experiência pessoal, relatando que já havia ensinado uma criança que falava espanhol, da Argentina, e que muitas vezes não entendia o que ela dizia. Frozen, então, compartilhou que sua professora também não compreende tudo o que ela fala, e que seus amigos, por vezes, também não. Homem Aranha relatou que não conversa muito com a professora e tem vergonha de pedir para ir ao banheiro, pois os colegas riem quando ele fala, mas que a professora sempre os repreende.

Durante a conversa, Moana começou a cantar *En La Granja de Mi Tio*, alternando entre português e espanhol, evidenciando sua habilidade de transitar entre as duas línguas. A Pequena Sereia, por outro lado, preferiu não responder e ficou apenas ouvindo a música e folheando o livro presente no encontro.

A pesquisadora perguntou às crianças se elas já haviam escutado músicas ou assistindo a vídeos em espanhol na sala de aula ou em outro ambiente da escola, e todas responderam que não. A resposta foi a mesma quanto à presença de imagens ou objetos que representassem a Bolívia ou Venezuela, como bandeiras.

Após algum tempo de conversa e cantorias, a pesquisadora contou a história *A Criação do Mundo*, conforme combinado no encontro anterior, e sugeriu que as crianças desenhassem algo que representasse suas preferências quanto à escola, a viagem para o Brasil, ou qualquer outra coisa que quisessem compartilhar, pois através do desenho, as crianças falam sobre si, para Vygotsky (2018, p.107) “a criança desenha de memória e não de observação. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa e não o que vê ou o que imagina sobre a coisa”. O encontro foi encerrado com um pedido das crianças: "Professora, vamos fazer isso de novo!".

6.8 A PALAVRA NO SILÊNCIO DAS VOZES

Nesta fração da pesquisa, propomos uma análise interpretativa sobre as percepções das crianças no contexto do processo migratório, utilizando as rodas de conversa como ferramenta central para captar suas narrativas. Nosso objetivo é interpretar o que suas palavras, sentimentos e silêncios revelam sobre os desafios e transformações que acompanham a vivência migratória. Ao ouvir suas vozes, buscamos não apenas compreender suas percepções, mas também revelar as dimensões emocionais e culturais que moldam suas

vivências, permitindo que suas histórias ecoem como um testemunho essencial para a discussão sobre inclusão e acolhimento no contexto escolar e social.

6.9 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA RODA DE CONVERSA

A análise das rodas de conversa revelam importantes implicações sobre o processo de inclusão das crianças migrantes no ambiente escolar, especialmente no que se refere à barreira linguística e à socialização cultural. Conforme apontado por Vygotsky (2001, p. 14), um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Ou seja, a linguagem oferece ferramentas para o desenvolvimento do pensamento, enquanto o pensamento dá forma e conteúdo à linguagem. Assim, a linguagem desempenha um papel essencial na formação não apenas do pensamento, mas também do caráter do indivíduo.

No contexto das rodas de conversa, observamos que essa mediação, especialmente a partir da fala e das interações sociais, desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas crianças, particularmente no que tange à integração cultural e ao acolhimento em um novo país.

Durante as interações, ficou claro que as barreiras linguísticas que algumas crianças enfrentam impactam diretamente o seu desenvolvimento cognitivo e social na escola. Para Luria,

[...] somente depois de dominar as formas morfológicas lexicais e sintáticas, que são os componentes operacionais da linguagem desdobrada, a criança pode chegar à verdadeira atividade verbal, regida por um determinado motivo, subordinada a uma determinada tarefa, e que possui o caráter de "sistema semântico fechado", estável e sob permanente controle. (1987, p. 162).

Assim sendo, Luria (1987) destaca que o desenvolvimento pleno da atividade verbal da criança, ou seja, sua capacidade de usar a linguagem de forma consciente e eficaz, depende do domínio das estruturas formais da linguagem. Esses componentes são fundamentais para que a criança possa organizar seu pensamento de maneira coerente e expressá-lo verbalmente em um "sistema semântico fechado", ou seja, um conjunto estável de significados que podem ser controlados e usados de acordo com suas intenções e objetivos.

A linguagem, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para organizar e regular o pensamento. Somente quando a criança domina os

aspectos operacionais da linguagem (como vocabulário e gramática), ela pode participar de atividades verbais mais complexas, onde seu discurso é intencional, direcionado a um propósito específico e coerente em sua estrutura.

Vygotsky (2001) destaca a relação intrínseca entre pensamento e linguagem como chave para entender a natureza da consciência humana. Ele sugere que "o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana" (p. 346), dessa forma a linguagem molda o modo como o indivíduo pensa, organiza e expressa suas ideias, e é através dela que a consciência humana se constroi e se manifesta.

A ausência de apoio linguístico adequado foi claramente demonstrada nas falas das crianças. Frozen, por exemplo, relatou que, por falar espanhol, muitas vezes sua professora e colegas não compreendiam o que ela dizia, revelando a falta de uma mediação eficiente por parte da escola para facilitar essa comunicação.

Isso vai ao encontro do que afirma Vygotsky, (2001), quando destaca que o desenvolvimento da criança ocorre em um contexto social, e que o aprendizado da língua é uma ferramenta mediadora essencial para a construção do conhecimento e das relações interpessoais, uma vez que "A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão (Vygotsky, 2001, p.33).

Contudo, esses relatos indicam que as dificuldades linguísticas não afetam apenas a comunicação cotidiana, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas e a integração social dessas crianças. Como sugerido pelo autor, a linguagem é o veículo que permite a comunicação de conceitos e a construção de conhecimentos. Dessa forma, o professor, como mediador, utiliza a linguagem para guiar, explicar e organizar as experiências de aprendizagem, ajudando os alunos a desenvolverem seu pensamento de forma mais complexa e abstrata. Ao mesmo tempo, os alunos, ao interagirem verbalmente com o professor e com seus pares, estão refinando suas próprias habilidades cognitivas e linguísticas.

O relato do Homem Aranha, que evita se expressar por medo de ser ridicularizado pelos colegas, destaca outro ponto central: a exclusão que decorre da dificuldade em se comunicar fluentemente no novo idioma. A vergonha e o receio de não ser compreendido ou aceito podem gerar isolamento, o que prejudica a integração social e a participação ativa no ambiente escolar. Além disso, essa falta de integração linguística impede que as crianças desenvolvam plenamente suas habilidades comunicativas e sociais, limitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como defende Vygotsky(2001).

Sem a linguagem fluente, as crianças migrantes podem ter dificuldade em participar de discussões coletivas e em organizar suas ideias de forma clara. O professor, portanto, tem um papel central nesse processo, pois é ele quem pode criar oportunidades de mediação linguística, ajudando essas crianças a construir pontes entre o que já sabem (seu pensamento espontâneo) e o que ainda estão aprendendo (conceitos científicos e linguísticos), favorecendo a integração social e cultural no ambiente escolar.

A mediação é essencial para garantir que as crianças migrantes possam se inserir no novo ambiente de forma significativa e integrada. A mediação qualificada do professor pode transformar a relação da criança com o aprendizado e com os demais colegas, permitindo que ela construa pontes entre sua cultura de origem e a nova cultura. No entanto, como demonstrado nos relatos das crianças, há uma carência de iniciativas proativas por parte da escola para incluir elementos de suas culturas de origem, como músicas, bandeiras ou símbolos visuais que representem a Bolívia ou Venezuela, por exemplo. De acordo com Vygotsky (1995, p. 230) “o aprendizado não é o produto do desenvolvimento, mas o impulsiona por meio dos processos mediados que são vivenciados pelo meio”.

Esse aspecto evidencia que o ambiente escolar deve funcionar como um microsistema que acolhe e valoriza a cultura e a língua das crianças migrantes, para promover uma inclusão efetiva. A ausência de representações culturais, como apontado pelas crianças ao relatar que não veem vídeos ou imagens de seus países na escola, pode levar à desvalorização de sua identidade e história, o que compromete sua autoestima e senso de pertencimento.

Portanto, ao refletir sobre os encontros, percebe-se a necessidade urgente de um planejamento pedagógico que valorize a diversidade cultural e linguística, reconhecendo a importância de proporcionar às crianças migrantes o suporte adequado para superar as barreiras linguísticas e integrar-se de maneira mais plena à nova realidade escolar. A falta de tal suporte não apenas impede o desenvolvimento acadêmico, mas também compromete o desenvolvimento emocional e social, gerando exclusão e dificuldades na interação com seus pares. Para Vygotsky (2001), o aprendizado e o desenvolvimento da criança ocorrem por meio da interação social, e sem uma mediação adequada, essas interações ficam limitadas, prejudicando o desenvolvimento global da criança.

Ainda segundo o autor o ambiente social e cultural desempenha um papel central na formação cognitiva e emocional da criança, pois é através das relações com os outros que ela internaliza conhecimentos e habilidades. A mediação social, como o processo de intervenção de adultos ou de colegas mais experientes, é crucial nesse processo, pois possibilita à criança

o acesso a conceitos e práticas que, de outra forma, seriam inacessíveis. A exemplo do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de outros. Sem uma mediação adequada, essas interações ficam limitadas e o desenvolvimento da criança se vê prejudicado, pois ela não consegue avançar além de suas próprias capacidades sem o apoio de um interlocutor mais experiente. Essa mediação, portanto, é essencial para promover a aprendizagem de maneira significativa e para permitir que a criança alcance seu máximo potencial. O papel dos educadores, pais e colegas, ao interagir e apoiar a criança dentro de sua ZDP, não é apenas o de transmitir informações, mas de proporcionar experiências que ampliem as possibilidades de desenvolvimento, ajudando-a a construir novos conhecimentos e habilidades de maneira ativa e colaborativa.

Dessa forma, para Vygotsky (2001), o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e socialmente construído, em que a interação com o ambiente e com os outros é fundamental para a formação de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Sem uma mediação eficaz, a criança pode ficar limitada em seu desenvolvimento, não conseguindo ultrapassar barreiras importantes para sua formação integral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, constatou-se que os fluxos migratórios são fenômenos contínuos e inevitáveis, ocorrendo de forma recorrente ao longo da história e motivados por uma variedade de fatores. Entre as principais razões que impulsionam a migração, destacam-se a busca por oportunidades de trabalho e por melhores condições de vida, evidenciando a estreita relação entre os movimentos migratórios e as dinâmicas econômicas, sociais e políticas que moldam as sociedades em diferentes períodos históricos.

No entanto, as transformações recentes no perfil dos migrantes revelam o crescente aumento da migração internacional de mulheres e crianças, com idades cada vez mais jovens. Esses movimentos trazem novos desafios para os países de origem e acolhida, que necessitam de estratégias mais eficazes para garantir os direitos dos migrantes, especialmente quando se trata de crianças.

Conforme os dados apresentados durante a pesquisa, o Brasil é um país que se destaca como o país da América Latina que mais recebe migrantes internacionais devido a uma combinação de fatores históricos, econômicos, sociais e políticos. Historicamente, o país construiu sua identidade como uma nação receptora de imigrantes desde o século XIX, quando promoveu políticas de incentivo à imigração europeia para suprir a demanda por mão de obra após a abolição da escravidão. Nesse período, fluxos de italianos, alemães, portugueses, espanhóis e japoneses contribuíram para a formação multicultural do Brasil.

No século XX, o Brasil continuou a atrair migrantes, especialmente em tempos de instabilidade global, como durante e após as Grandes Guerras. Nos anos recentes, o Brasil tem se tornado um destino importante para migrantes do Sul Global, incluindo venezuelanos, colombianos, bolivianos, e haitianos. Essa tendência está associada a crises econômicas, políticas e humanitárias em seus países de origem, além da percepção de que o Brasil oferece oportunidades de trabalho, acolhimento e estabilidade relativa.

No contexto contemporâneo, a posição do Brasil é reforçada por tratados internacionais e sua adesão a acordos como o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, adotado pela ONU em 2018, conforme os dados da OIM (2018). Além disso, o Brasil é signatário da Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e de outros tratados relacionados aos direitos humanos e à migração. Esses compromissos internacionais, aliados à legislação interna como a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), colocam o país em destaque como destino para migrantes. Outro ponto é a tradição diplomática brasileira de

cooperação internacional e acolhimento humanitário, reforçando sua imagem de país aberto à mobilidade humana.

Ainda podemos destacar a posição estratégica do Brasil na América Latina e sua economia relativamente robusta, em comparação a países vizinhos, também o tornam um destino preferencial. A busca por trabalho, segurança e melhores condições de vida, somada à percepção de um ambiente legislativo que garante direitos e proteção, são fatores determinantes para que o Brasil continue sendo o principal receptor de migrantes na região.

No entanto a migração, está longe de ser um fenômeno apenas contemporâneo, está profundamente enraizada nas dinâmicas históricas do capitalismo e reflete as desigualdades globais geradas por esse sistema. Ninguém opta por migrar por mero desejo de abandonar sua casa, cultura ou laços familiares; geralmente, a decisão de migrar é imposta por condições socioeconômicas adversas. Essas condições não surgem isoladamente, mas são produtos do processo de acumulação de capital, que historicamente gerou assimetrias profundas entre países centrais e periféricos.

Desde o colonialismo, que estabeleceu a base da divisão internacional do trabalho, até o atual estágio da globalização, o capitalismo moldou os fluxos migratórios para atender às suas demandas. Enquanto no século XIX as migrações visavam suprir a força de trabalho em economias em expansão, atualmente a lógica do capital promove deslocamentos mais precarizados, com migrantes ocupando posições de maior vulnerabilidade, frequentemente como mão de obra barata e descartável. Além disso, políticas restritivas e seletivas em muitos países reforçam essas desigualdades, ao mesmo tempo que mantêm um discurso ambíguo de acolhimento e ordenamento.

Essa realidade demonstra que a migração não é apenas um movimento geográfico, mas também uma expressão das relações de poder e dependência que caracterizam o sistema capitalista global. A busca por melhores condições de vida por parte dos migrantes expõe a contradição de um sistema que, ao mesmo tempo em que depende de sua força de trabalho, os marginaliza e os trata como "não cidadãos" em muitos contextos. Portanto, a migração não pode ser entendida apenas como um movimento voluntário, mas como um reflexo direto das pressões econômicas e sociais impostas pela ordem capitalista global.

A pesquisa realizada em Balneário Camboriú permitiu investigar como se efetivam os processos de inclusão e acolhimento de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas, considerando tanto a perspectiva dos pais, professores quanto dos estudantes, além de rodas de conversa com essas crianças. Ao longo do estudo, ficou evidente que, apesar da existência de um arcabouço legal e de algumas iniciativas pontuais de acolhimento, os

processos de inclusão e acolhimento desses alunos ainda enfrentam desafios significativos, tanto no que diz respeito ao suporte institucional quanto às práticas pedagógicas implementadas nas escolas.

Primeiramente, os relatos dos pais migrantes revelaram uma realidade de marginalização e dificuldades no processo de adaptação de seus filhos ao sistema educacional brasileiro. As barreiras linguísticas e culturais foram apontadas como obstáculos primordiais, dificultando a comunicação com os professores e a compreensão das normas e procedimentos escolares. Apesar disso, alguns pais destacaram ações de acolhimento pontuais nas escolas, que, embora positivas, não foram suficientes para garantir uma inclusão plena e equitativa, devido à falta de uma rede de apoio institucional mais robusta e integrada.

Em relação aos professores, a pesquisa mostra que a maioria reconheceu a barreira linguística como o maior desafio no processo de inclusão de alunos migrantes. A falta de formação continuada voltada para as especificidades da educação de migrantes dificultou a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, resultando em uma abordagem ainda restrita às estratégias tradicionais. Embora houvesse tentativas isoladas de adaptação e acolhimento, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a ausência de políticas públicas eficazes para a integração de migrantes evidenciam a limitação da eficácia dessas ações.

As percepções dos alunos migrantes, por sua vez, foram fundamentais para compreender o impacto do acolhimento escolar em suas trajetórias educacionais. Muitos alunos reportaram sentimentos de exclusão, especialmente em relação ao idioma e à adaptação social. No entanto, alguns reconheceram a importância da receptividade de colegas e professores, o que contribuiu para seu engajamento escolar. Isso demonstra que, embora as barreiras culturais e linguísticas ainda sejam um desafio premente, o acolhimento adequado pode mitigar a sensação de exclusão e fomentar a integração no ambiente escolar.

As rodas de conversa com crianças migrantes, possibilitou uma compreensão mais sensível e autêntica de suas experiências. As crianças, espontaneamente, compartilharam sentimentos de estranhamento e insegurança ao chegar nas escolas, mas também relataram momentos de acolhimento quando as escolas adotaram estratégias que valorizavam suas culturas e histórias de vida. Esse dado reforça a importância de um esforço contínuo de escuta e adaptação do ambiente escolar às necessidades específicas das crianças migrantes.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, observou-se que o processo de inclusão e acolhimento escolar ainda se encontra em uma fase inicial, com barreiras significativas que dificultam a integração eficaz dos alunos migrantes. As dificuldades com a língua portuguesa e a falta de familiaridade com o sistema educacional brasileiro foram os principais obstáculos

identificados. Embora o acolhimento inicial seja realizado em algumas escolas, ele carece de continuidade e de uma estrutura de apoio mais sólida, que vá além da matrícula, incluindo ações de integração linguística e cultural.

Em relação às bases legais, ao que tange o direito à educação do migrante internacional, a pesquisa revelou que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto, incluindo a Lei de Migração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei Estadual nº 18.018/2020 de Santa Catarina, a implementação e o cumprimento dessas normas ainda são insuficientes no nível local. A ausência de regulamentações específicas e de programas estruturados voltados à integração educacional dificultam a efetiva aplicação desses direitos nas escolas, gerando um descompasso significativo entre a legislação vigente e a realidade enfrentada pelos migrantes no sistema educacional.

O mapeamento das regiões de origem das crianças migrantes revelou uma diversidade de países, com destaque para migrantes da América Latina e da África, como Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia. Esses dados indicam que as condições socioeconômicas e políticas dos países de origem são fatores determinantes para a migração, com muitos buscando no Brasil melhores oportunidades de vida, trabalho e segurança.

O estudo também identificou que os principais motivos do deslocamento migratório são de ordem econômica e social, com a busca por melhores condições de vida e de trabalho predominando, seguidos por questões de conflitos políticos e violência, os relatos aqui abordados corroboram com os dados amplamente explanados durante o estudo. Esses fatores são fundamentais para compreender os desafios que os migrantes enfrentam antes e durante o processo de integração no Brasil.

Quanto aos desafios à inclusão, a pesquisa apontou a barreira linguística, preconceitos culturais, a falta de recursos pedagógicos adequados e a ausência de políticas públicas locais como os principais obstáculos. Além disso, a heterogeneidade dos grupos migrantes, com diferentes níveis de escolaridade, experiências e diferentes culturas, acentua as dificuldades para a inclusão efetiva. A falta de projetos estruturados e de capacitação docente voltada para as necessidades dos migrantes é outro ponto crítico destacado, mostrando que a rede municipal de Balneário Camboriú ainda carece de ações mais integradas e eficazes para promover a inclusão de alunos migrantes internacionais.

Em conclusão, apesar da existência de algumas iniciativas pontuais e de um conjunto de normas legais que asseguram o acesso à educação para migrantes, os resultados desta pesquisa indicam que os processos de inclusão e acolhimento escolar de crianças migrantes em Balneário Camboriú ainda estão em estágios iniciais e são permeados por desafios

consideráveis. A superação dessas dificuldades exige um esforço conjunto entre os diversos atores da educação, a implementação de políticas públicas mais eficazes e uma transformação no paradigma educacional. Essa mudança deve focar não apenas na igualdade de acesso, mas também na promoção da equidade, assegurando que as necessidades específicas dos alunos migrantes sejam devidamente atendidas.

A criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo exige a adaptação das práticas pedagógicas, o cumprimento das leis vigentes, a implementação de projetos específicos, a formação contínua de professores e a disponibilização de materiais didáticos adaptados. Além disso, é essencial o desenvolvimento de programas e iniciativas que promovam a integração, combatam a xenofobia, o bullying e outras formas de discriminação. Somente por meio de um esforço coordenado e coletivo, que envolva a sensibilização e a capacitação de todos os envolvidos no processo educativo, será possível garantir a participação plena e o sucesso escolar dos alunos migrantes, assegurando-lhes um ambiente de aprendizagem respeitoso e equitativo, que vá além do simples direito à matrícula.

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade urgente de revisão nas práticas pedagógicas e políticas escolares, visando uma inclusão mais efetiva e respeitosa dessas crianças e adolescentes. Em vez de tratar a inclusão apenas sob a ótica da igualdade, é imprescindível que as escolas avancem para práticas que promovam a equidade, ajustando as oportunidades de sucesso educacional e social às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa no processo de integração social das crianças migrantes internacionais, contribuindo para a interculturalidade plena desses sujeitos.

A pesquisa evidencia que embora como já observado, o Brasil se destaca por sua legislação quanto à migração internacional. No entanto, essas leis podem ser consideradas "sem identidade" quando não se conectam de forma prática e estrutural às realidades sociais, culturais e econômicas dos migrantes e do país receptor. Uma lei desprovida de identidade reflete uma concepção abstrata e generalista, desconsiderando as especificidades que tornam o fenômeno migratório único em cada contexto.

Essa desconexão evidencia um modelo jurídico que, apesar de guardião de direitos, não promove uma transformação social efetiva. Assim, a legislação migratória pode ser percebida como uma ferramenta mais simbólica do que operacional, incapaz de estruturar um acolhimento que leve em conta as complexas vulnerabilidades dos migrantes, como barreiras linguísticas, culturais e de acesso a serviços básicos. A ausência de integração plena nas

esferas educacional, trabalhista e cultural reflete uma ideologia de exclusão que, embora não explícita, permeia as práticas sociais e institucionais do país.

Em síntese, a legislação migratória brasileira, ao não se estruturar para atender de forma realista às demandas dos migrantes, se limita ao plano simbólico, enquanto a prática revela uma concepção ideológica utilitarista, moldada por interesses econômicos e marcada por uma exclusão estrutural.. Essa abordagem reforça as desigualdades e perpetua as vulnerabilidades dos migrantes, destacando a urgência de um reposicionamento ético e político.

REFERÊNCIAS

I. Referencial Teórico

ALENCASTRO, F. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALTHUSSER, L.. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980. (Biblioteca universal presença; nº 10).

ALVES, F. **Inclusiva: Muitos Olhares, Vários Caminhos e um Grande Desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. **Currículo: Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUMPCÃO, A. M.; AGUIAR, Ga. de A. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 81, n. 1, p. 167-188, 5 set. 2019. Organizacion de Estados Iberoamericanos. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2023.

AZEVEDO, V. et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 14, p. 159-168, 2017. DOI: <<https://doi.org/10.12707/RIV17018>>

BAENINGER, R. (2012). Migrações internas e internacionais no Brasil: uma análise sociodemográfica. **Revista Brasileira de Estudos de População**, n. 29, v. 1, 191-202.

BHABHA, Jacqueline. “Introduction”. In: _____. **Child migration and human rights in a global age**. Princeton: Princeton University Press, 2016.

BARBOSA, M C S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

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

BARTLETT, L., RODRÍGUEZ, D., OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez. 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BATALHA, Cláudio. **O movimento operário da Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BIONDI, P. **O Fenômeno Migratório e a lógica do capital**. São Paulo: Teoria e Revolução, 2017.

BONFÁ, R. L. G.. As expulsões de estrangeiros e a defesa da soberania nacional na Primeira República brasileira (1891-1926). **História Social**, Campinas, n. 16, p. 63-85, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2K0fVvO>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Préface. In : SAYAD, Abdelmalek. **L'immigration ou les paradoxes de l'altérité**. 1. L'illusion du provisoire. Paris: Raisons d'Agir, 2006. p. 9-14.

CAHALI, Y. S. **Estatuto do estrangeiro**. São Paulo: Saraiva, 1983.

CANDAU, V. M. F.. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78.

CANDAU, V. M. F. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARNICER, J. A. Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. In: BAHIA, J., SANTOS, M. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p.18-34.

CANTINHO, I. Crianças-migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 41, p. 155-176, maio de 2018.

CHAUÍ, M. de S.. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção: Primeiros Passos; nº 13).

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, 24ª ED. Minas Gerais, 2003.

COSTA, C. J. Fontes Jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 193-214.

CUNHA, C.; SOUZA, J. V. ; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília-DF: Autores Associados, 2014.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELFIN, R. B.. **Documentário revela dificuldades enfrentadas por crianças imigrantes na escola**. 2017. Disponível em:

<<https://migramundo.com/documentario-revela-dificuldades-enfrentadas-por-criancas-imigrantes-na-escola/>>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

DEMARTINI, Z. de B. F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 370–398, 12 mar. 2021.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ESPOSITO, Y. L. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-995, 1989.

DEPONTI, L. **Os Imigrantes na Imprensa Alemã**. Basileia: Travessia- CSERPE, 2002.

FACHIN, O.. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. 200 p.

FANON, F.. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FIGUEIREDO, L. O., & ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 1, p. 77-90. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i1.31426>>. Acesso em 04 de maio. de 2022.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) **Democracia hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREINET, C.. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capital no Brasil: A Escola Pública na Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

FROSSARD, M.; PELLANDA, A. **Crianças e adolescentes migrantes: Coordenação Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. (Agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas).

GARCIA JR., Afrânio. Abdelmalek Sayad no Brasil: **Os imigrantes internacionais como um caso limite de agentes sociais forçados à reconversão**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 1, jan.- jun. 2018, pp. 59-82.

GATTI, B. A.. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, A.. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

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

KRAMER, S. Autoria e autorização: **Questões éticas na pesquisa com crianças, Rio de Janeiro: PUC; CNPq,2002**. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>>. Acesso em 03 de maio de 2024.

GONDIM, J. S. PINEZI, A. K. M.; DE MENEZES, Marilda A. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 607–626, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v101n259/2176-6681-rbeped-101-259-607.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GORDO, A. **A expulsão de estrangeiros**. São Paulo: Espindola & Comp., 1913. Disponível em:<<https://bit.ly/2VopREx>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, nov./dez. 2000.

KREUTZ, L. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: **medidas preventivas e repressivas**. **Fronteiras**, Florianópolis, n. 13, p. 65-90, nov. 2005.

KURZ, R.. B. Migração e Guerras: Para uma Categorização da Situação Contemporânea da Sociedade Mundial. In: SERVIÇO PASTORAL DOS MIGRANTES (Org.). **Travessias na Desordem Global- Fórum Social das Migrações**. São Paulo: Paulinas, 2005.

LERNER, D. Ensenñar en la diversidad: conferência dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.

LEHER R. VALORIZAÇÃO do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. Livia **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: Abordagens educativas**. São Paulo: Epu, 1986.

- LIBÂNIO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- LURIA, A. R.. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. p. 36-45
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARX, K. A lei geral da acumulação capitalista. In: _____. **O Capital**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b. Livro 1, v. 2, cap. 23, p. 713-823.
- MARX, K. **O Capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982. (Vol. 1 e 2).
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/periodos-da-ditadura/>>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- MENEZES, J. G. de C.. **Educação e sociedade no Brasil: 1870-1960**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- MIALHE, J. L.. Imigração e dupla nacionalidade: aspectos histórico- jurídicos. In: _____. **Políticas Migratórias**, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In: MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.19-52.
- MOCELLIN, M. C.. Senegaleses na região central do Rio Grande do Sul: deslocamentos, trabalho, redes familiares e religiosas. In: HERÉDIA, Vânia (org.). **Migrações internacionais**: o caso dos senegaleses no Sul do Brasil.
- MOROSINI, M.KOHL-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: Teoria e Prática. Curitiba: CRV, 2021.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação editora UFPR Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.
- NÓVOA, A. **Escola nova**. A revista do Professor. Brasil: Ed. Abril, 2002.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 09 maio. 2024.

OLIVEIRA, L. L. de. **O Brasil dos imigrantes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, E. M. M. de. **Análise de implementação das políticas públicas de trabalho e promoção do trabalho decente para migrantes na cidade de São Paulo (2013-2016).** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do ABC, Santo André, 2018.

PACHECO, D.G.L.C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: Um olhar discursivo.** 335 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade do Rio de Janeiro: Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2006.

PATARRA, N. L. BAENINGER, R.. Migrações internacionais recentes: Mudanças no Saldo Migratório Internacional do Brasil...caso do Brasil. In: PATARRA, Neide Lopes. (Coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo.** São Paulo: FNUAP, 1995.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001a. 230 p

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N M. Invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. **Revista Inter Ação**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 728-745, 31 ago. 2021. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: . Acesso em 13 de março de 2023.

PACHECO, D. G. L. da C. **Português para Estrangeiros e os Materiais didáticos: um olhar discursivo.** 2006. 335f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 de junho 2024.

PETRY, R. M.; SOUZA, J. C.. Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito imigrante. In: REDIN, G. (Org.). **Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil.** Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2020.

REDIN, G., et al. Curso migração, refúgio e políticas públicas para servidores públicos em Santa Maria: da formação e capacitação em direitos humanos ao espaço de participação política e construção de iniciativas locais. In: BEANINGER, R.; et al. **Migrações sul-sul.** Campinas: NEPO: UNICAMP, 2018. p. 950-956.

ROCHA, S. R. P da.; MENDES, G. M. L.. **O direito à educação de crianças migrantes: incluir ou integrar?** *Revista Momento – diálogos em educação*, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 21-39, set./dez. 2023.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. de L.; BRANCO, V.. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: educação,**

cultura e sociedade, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i2.36960. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19. 2006.

RUSSO, K.. Educação e migração: políticas públicas e interculturalidade no contexto brasileiro. In: [Anais]. 9º Encontro de Estudos Interculturais, São Paulo, 2013.

SACRISTÁN, J. G.. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 84-113.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G.C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A.S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. **Interface**. Botucatu, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>> Acesso em: 13 maio 2024

SAYAD, A.. **A imigração ou os paradoxos da identidade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Português como língua de acolhimento : um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos : UFSCar, 2016. p. 206.

SARAIVA, João. **Educação e equidade: desafios na sala de aula**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SANTOS, B. de S.. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56).

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENE, L. S. **Objetivos e Materialidades do Ensino de Português como Língua De Acolhimento: um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, p. 206. 2017

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. da. Epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 67, p. 51-62, jul./dez. 2014. [Links]

SOARES, M.; M., F. **Alfabetização: Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

Soares, N.F. (2004), **Infância e direitos**: as marcas da diversidade e da participação em quatro andamentos. Em publicação.

SOARES, N. F. SARMENTO, M. J.; TOMAS, C.. **Investigação da infância e criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances**. Presidente Prudente: v. 12, n.13, p. 49-63, jan./dez. 2006a.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WARSCHAUER, C. Entre na roda! **A formação humana nas escolas e nas organizações**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017c.

VYGOTSKI, L. S.. **Problemas de psicología general**. Madrid: Machado Libros, 1995. (Obras Escogidas, 2).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2001a. (Col. Psicologia e Pedagogia).

YAMADA, E. TORELLY, M. IOM (Ed.). **Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil**. Brasília: OIM, 2018.

II. RELATÓRIOS DE AGÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/convencao-de-1951#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas,ap%C3%B3s%20a%20Segunda%20Guerra%20Mundial>>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Após 4 anos de conflito na Síria, Brasil lidera acolhimento de refugiados sírios na América Latina**. 2015. Disponível

em:<<https://www.acnur.org/portugues/2015/03/13/apos-4-anos-de-conflito-na-siria-brasil-lidera-acolhimento-de-refugiados-sirios-na-america-latina/>>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugiados sírios chegam a 3 milhões em meio à crescente insegurança**. 2014. Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/2014/08/29/refugiados-sirios-chegam-a-3-milhoes-em-meio-a-crescente-inseguranca/#:~:text=GENEBRA%2C%2029%20de%20agosto%20de,popula%C3%A7%C3%A3o%20civil%20dentro%20do%20pa%C3%ADs>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

ACNUR. **Migrações, Refúgio e Apatridia- Guia para comunicadores**. 2019. Disponível em:<<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02,BAGio-no-Brasil-brasileira-aos-refugiados-e-seu-impacto-nas-Américas-2010.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ACNUR. **Perfil Socioeconômicos dos Refugiados no Brasil**. 2019. _____. Relatório da Cátedra Sérgio Vieira de Melo: 2019. 2019. _____. Relatório Stepping Up: Educação para Refugiados em Crise. 2016. _____. Migrações, refúgio e apátrida. Guia para comunicadores. 1. ed. 2009.

ACNUR. **Diretrizes sobre proteção internacional, n. 8. Solicitações de Refúgio apresentadas por Crianças, nos termos dos Artigos 1(A)2 e 1(F) da Convenção de 1951 e/ou do Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 2011.

AGÊNCIA DA ONU POR REFUGIADOS [ACNUR]. **Deslocados internos**. Acnur, Brasília. s/d. Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/deslocados-internos/>>. Acesso em 04 ago. 2018.

COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA. **Comunicado à imprensa: ajuda de emergência ao Haiti após o terremoto**. s/d. Disponível em:

<<https://www.icrc.org/pt/doc/resources/documents/news-release/2010/haiti-news-130110.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; FURTADO, A.; DICK, P.; QUINTINO, F.; MACEDO, M.. **Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil**: Relatório Mensal do OBMigra Ano 1, Número 7, julho de 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Brasília, DF: OBMigra, 2020.

DPU. Defensoria Pública da União. **Cartilha de Orientação sobre Naturalização e Nacionalidade**. 2019. Disponível

em:<https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2022/07/Cartilha_Naturalizacao.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

OBMIGRA. Observatório das Migrações Internacionais. **Base de microdados**. Brasília: UnB/OBMIGRA, 2020a. Disponível

em:<<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados>>. Acesso em: 20 out. 2020.

OBMIGRA. Observatório das Migrações Internacionais. **Base RAIS-CTPSCAGED**. Brasília: UnB/OBMIGRA, 2020b. Disponível

em:<<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados>>. Acesso em: 27 out. 2023.

CONARE. **Relatório Refúgio em Números**. 2018.

CONTRERA, Flávio. **Retórica da Ameaça e securitização**: P. Política Migratória dos Estados Unidos na Administração Trump. Disponível em: <[https://doi.org/10.1590/3710802/2022->](https://doi.org/10.1590/3710802/2022-). Acesso em: 15 jul. 2022.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL (Brasil). **Sistema Nacional de Migrações**. Disponível em: <<https://servicos.dpf.gov.br/sismigra-internet/home.seam>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DW. **O que significa o fim da medida Título 42 nos EUA?**. 2023. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/o-que-significa-o-fim-da-medida-t%C3%ADtulo-42-nos-eua/a-65590273>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FAO. Food and agriculture Organization of the United Nations. **Relatório: O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo em 2023**. 2023. Disponível em: <<https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/en/c/1707572/>>. Acesso em: 13 de out. 2023.

IBGE. **Cidades- Balneário Camboriú 2023**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>>. Acesso em: 2 de jun. 2023.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <<https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/ibge-divulga-os-primeiros-resultados-do-censo-demografico-2022>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

JORNAL PÁGINA 3. **Situação da Vila Fortaleza em Balneário Camboriú pode ser resolvida até setembro**. 2024. Disponível em: <<https://pagina3.com.br/cidade/situacao-da-vila-fortaleza-em-balneario-camboriu-pode-ser-resolvida-ate-setembro/>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ONU. **Níveis de fome seguem persistentemente altos por três anos consecutivos, enquanto as crises globais se aprofundam**. 2024. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/274884-onu-n%C3%ADveis-de-fome-seguem-persistentemente-altos-por-tr%C3%AAs-anos-consecutivos-enquanto-crises#:~:text=Entre%20esses%2C%20mais%20de%20864,um%20dia%20inteiro%20ou%20mais>>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

OIM. **World migration report 2020**. Genebra, 2019. New York, 2016. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2022.

OIM. **Relatório Mundial sobre Migração da OIM mostra aumento do deslocamento global apesar dos limites de mobilidade da COVID-19**. Genebra, 2021. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19>>. Acesso em 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. T. R. de. Movimentação e registro de migrantes no Brasil: dados do STI e SINCRE. In: _____. **Relatório anual 2019, migrações e mercado de trabalho no Brasil. Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração**. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

OBMIGRA. Movimentação e registro de migrantes no Brasil: dados do STI e SINCRE. In: _____. **Relatório anual 2018, migrações e mercado de trabalho no Brasil. Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração**. Brasília, DF: OBMigra, 2018.

POLÍCIA FEDERAL. **STI - Sistema de tráfego internacional**. 2022. Disponível em: <<https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/sti---sistema-de-trafego-internacional>>. Acesso em: 17 set. 2023.

PORTAL CONSULAR. **Ministério das Relações Exteriores**. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/atos-internacionais>>. Acesso em 03 maio 2022.
SECRETARIA DA AGRICULTURA E PECUÁRIA. **Santa Catarina bate recorde histórico nas exportações de carnes em 2022**. 2022. Disponível em: <<https://www.agricultura.sc.gov.br/santa-catarina-bate-recorde-historico-nas-exportacoes-de-carnes-em-2022/>>. Acesso em: 03 de maio 2022.

SPM. Serviço Pastoral dos Migrantes. **Número de novos imigrantes dispara em SC**. 2022. Disponível em: <<https://spm nacional.org.br/2022/02/22/numero-de-novos-imigrantes-dispara-em-sc-e-estrangeiros-buscam-no-estado-recomeco-e-lar>>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

SISMIGRA. **Sistema de Registro Nacional Migratório**. Polícia Federal. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>>. Acesso em: 29 de nov. 2022.

UNESCO. **Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Relatório de monitoramento global da educação: resumo. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 24 jan. 2024.

UNICEF. **Declaração dos direitos da criança**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

UNICEF. **A child is a child: protecting children on the move from violence, abuse and exploitation**. 2017. Disponível em:

<<https://data.unicef.org/resources/child-child-protecting-children-move-violence-abuse-exploitation/>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNICEF. **La infancia en peligro**. 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/media/144701/file/Migration-Child-Alert-Spanish-2023.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UNICEF. **Child Migrants and Refugees**. 2019. Disponível em: <www.data.unicef.org>. Acesso em: 15 maio 2023.

UNICEF Brasil. **Espaço Amigo da Criança é ponto de acolhimento e amparo para migrantes venezuelanos**. Brasília, 2018., Artigos. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/historias/espaco-amigo-da-crianca-e-ponto-de-acolhimento-e-amparo-para-migrantes-venezuelanos>>. Acesso em: 04 ago. 2023.

III. LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto de 25 de novembro de 1808**. Rio de Janeiro, 1808. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-40271-25-novembro-1808-572458-publicacaooriginal-95562-pe.html>>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 58-A, de 14 de dezembro de 1889**. Providencia sobre a naturalização dos estrangeiros residentes na República. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, fascículo 1, p. 251, 1890.

BRASIL. **Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907**. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional. Rio de Janeiro, 1907. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1641-7-janeiro-1907-582166-publicacaooriginal-104906-pl.html>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911**. Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Decreto- Lei nº 7.967, de setembro de 1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-7967-18-setembro-1945-416614-publicacaooriginal-1->>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil**, cria o Conselho Nacional de Imigração. [S. l.], 1980.

BRASIL. **Lei n. 13.3445, de 24 de maio de 2017**. Institui a lei de migração. Brasília, 2017b. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.445%2C%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. 1997. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.092, de 6 de novembro de 2019**. Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de agosto de 2010. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.092-de-6-de-novembro-de-2019-226515536>> . Acesso em: 10 jul. 2023.

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, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Após a Solicitação**. s/d. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/apos-a-solicitacao>> . Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **Comitê Nacional para os Refugiados**.

Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/comite-nacional-para-os-refugiados>>. Acesso em:

15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: . Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de Junho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 27, de 25 de novembro de 1998**. Disciplina a avaliação de situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou1998/mtbcnimigresn2798.html>>. Acesso em: 20 fev.

2019.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Conare renova medida que facilita emissão de vistos a pessoas afetadas pelo conflito na Síria. 21 set. 15. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/conare-renova-medida-que-facilita-emissao-de-vistos-a-pessoas-afetadas-pelo-conflito-na-siria>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Sistema de refúgio brasileiro: Desafios e perspectivas**. Brasília: Comitê Nacional para Refugiados, 2016. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasilero_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática(Bullying).Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 02 set. 2024.

CMAS. Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, Conselho Municipal de Assistência Social, 2023. **Resolução CMAS N°002/2023**. Disponível em: <https://bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/SQ5KF7AJ.pdf>. Acesso em 05 maio 2023.

PARANÁ. **Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná – 2014-2016**. 2014. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-08/plano_estadualmigranterefugiadoparana.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

RORAIMA. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm>. Acesso em: 25 out. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 18.018, de 13 de outubro de 2020**. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. [S. l.], 13 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.069 de 21 de fevereiro de 2017**. Legislação - Transporte Escolar- SED, Florianópolis. 2017. Disponível em: <<https://www2.sed.sc.gov.br/documentos/transporte-escolar-541/legislacao-transporte?format=html>>. Acesso em: 19 de nov. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.478 de 8 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Secretaria do Governo Municipal de São Paulo. 2016. Disponível em: <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>>. Acesso em: 25 out. 2022.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA.

Prezado (a) Professor (a), Convidamos você para participar da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado e artigos científicos de pesquisa, cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre ““A Migração Internacional Infantil e o Processo de Acolhimento e Inclusão na Educação Pública, no Município de Balneário,”. O objetivo geral do estudo proposto é “Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, de estudantes e crianças migrantes internacionais, em escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú- SC”. Seu nome não será identificado nesta pesquisa e serão tomadas providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais. Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico: ceps@ifc.edu.br. O convite aos participantes acontecerá por e-mail, com o link do endereço eletrônico, enviado na forma de lista oculta. Antes de responder às questões do questionário semiestruturado, entrevista individual/coletiva semiestruturada ou grupo focal, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência dos(as) participantes da pesquisa. Será importante os/as participantes da pesquisa, guardarem em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico. Nos casos em que o consentimento livre e esclarecido for registrado por escrito, uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, será entregue ao participante da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, após essa data o material será devidamente destruído, preservando o sigilo e a segurança das participantes. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Os participantes da pesquisa terão acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (roteiro de questionário semiestruturado; roteiro de entrevista individual/coletiva semiestruturada ou roteiro de grupo

focal) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. Os/As participantes da pesquisa terão acesso às perguntas somente depois de afirmar o seu consentimento. Os/As participantes da pesquisa serão convidados/das a participar e, caso concordem em participar, serão considerados/das anuência quando responder ao questionário/formulário, entrevista individual/coletiva semiestruturada ou grupo focal. Será assumido os custos diretos e indiretos da pesquisa, pelo uso de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do pesquisador.

Objetivo Geral: Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, de estudantes e crianças migrantes internacionais, em escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú- SC. Objetivos Específicos: Investigar as bases legais que se reportam a migração internacional infantil, em âmbito nacional e local, e as políticas públicas pertinentes a educação; Identificar as regiões de origem de de estudantes e crianças migrantes internacionais; Compreender o processo migratório internacional, e os motivos do deslocamento; Identificar os principais desafios, que envolvem o processo de acolhimento e inclusão em escolas da rede pública, na perspectiva das próprias crianças/ alunos, famílias e professores (as); Investigar, se a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, promove projetos ou programas que apoiem a inclusão de alunos /crianças migrantes internacionais. Adotamos para o estudo a abordagem de pesquisa qualitativa, com viés exploratório, descritivo e interpretativo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de março de 2022 a dezembro de 2023 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas b) estudo de campo por meio da realização de questionário semiestruturado online (via google forms) e entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais (presenciais ou virtuais); c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico. Para estruturar e fundamentar os conteúdos, realizaremos um aprofundamento teórico-bibliográfico e documental das temáticas que permeiam a pesquisa. Analisaremos, à luz das leis que permeiam a Inclusão de estudantes e crianças migrantes internacionais na educação pública brasileira, nos âmbitos federais, estaduais com recorte geográfico no município de Balneário Camboriú- SC, a análise documental se dará a partir dos documentos dispostos em: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988- artigos 5º e 6º; Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Artigo 2º ; Lei de Migração no Brasil – Artigos 3º e 4º; BNCC (Base nacional comum curricular); Proposta Curricular de Balneário Camboriú; Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente). E outros documentos municipais, caso os tenha. Quanto aos procedimentos de geração de dados junto aos professores/as, que

fazem o atendimento às de estudantes e crianças migrantes internacionais no município de Balneário Camboriú, utilizaremos as técnicas de aplicação de questionário semiestruturado online, entrevistas semiestruturadas coletivas ou grupos focais. As entrevistas ou grupos focais poderão ser on-line ou presenciais, a depender da viabilidade e do retorno dos questionários aplicados na fase inicial.

O questionário semiestruturado on-line será construído utilizando a ferramenta Google Forms e sendo enviado através dos endereços de e-mails dos professores/as, previamente colhidos com os responsáveis da instituição onde a pesquisa será desenvolvida, bem como a partir de outras vias disponíveis. O questionário abordará questões sobre dados pessoais (idade, sexo, naturalidade, tempo de residência, formação...) Trajetória escolar, entendimento dos/das professores na perspectiva inclusiva, dentro do processo de inclusão de estudantes e crianças migrantes internacionais.

A referida pesquisa se propõe realizar questionário semiestruturado online e entrevistas coletivas semiestruturadas ou grupos focais, online ou presenciais, podendo assim ser considerados riscos o fato das coletas de dados provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as perguntas do questionário semiestruturado online e das entrevistas coletivas semiestruturadas ou grupos focais. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados online em arquivo Excel, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará preparada para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto.

A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. A pesquisadora assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não

presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do OFÍCIO CIRCULAR N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá servir como referência para as discussões sobre inclusão de crianças/alunos migrantes internacionais, fornecer através dos dados coletados subsídios para criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem a inclusão de crianças migrantes internacionais, assegurando a inteireza de seus direitos, como também ampliar os estudos científicos acerca do assunto, uma vez que existem poucos trabalhos publicados, tornando esse projeto relevante ao grupo de pessoas que esperamos beneficiar com o mesmo.

Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados online, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais e do texto do relatório final. As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas ao(à) pesquisador(a) envolvido(a). Se as informações adquiridas a partir do questionário semiestruturado online, via google forms, das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais forem publicadas, você não será nominalmente identificada, a menos que autorize tal publicação. Ao conceder as respostas, você autoriza o(a) pesquisador(a) responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. Os(as) pesquisadores garantem a confidencialidade dos dados pessoais. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da mesma. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE.

A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo. Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. A sua participação é fundamental para a construção de uma análise bem fundamentada sobre os Processos de Acolhimento e

Inclusão de crianças/alunos migrantes internacionais na Educação Pública, no Município de Balneário Infantil. As responsáveis pela condução da pesquisa são: a Professora Orientadora e a Pesquisadora Dra. Liane Vizzotto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Câmpus Concórdia (SC) e a Mestranda do PPGE-IFC Dolores Sales de Paula. Os responsáveis mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do telefone número (48) 99634-9038 ou pelo endereço físico: rua Bosque das Araucárias ,04, Areias do Meio - Governador Celso Ramos - Santa Catarina ou pelos endereços de e-mail: liane.vizzotto@ifc.edu.br e dolores.doradepaula@gmail.com. Eu li as informações acima e ao CLICAR NO ACEITE, concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido AUTOMATICAMENTE O LINK PARA IMPRESSÃO do TCLE. Campo para assinatura em caso presencial do participante:

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, li este documento e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. _____ (cidade), ____ de _____ de 20__. _____ (assinatura) Campo para assinatura em caso presencial dos pesquisadores Eu, Liane Vizzotto, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ____ de _____ de 20__.

Eu, Dolores Sales de Paula, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ____ de _____ de 20__.

Questionário via Link <https://forms.gle/Ppme689HFp5hfG5N9>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado/a Sr/a, Convidamos você a participar da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado e artigos científicos de pesquisa, cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre “A Migração Internacional Infantil e o Processo de Acolhimento e Inclusão na Educação Pública, no Município de Balneário Camboriú,”. O objetivo geral do estudo proposto é “Identificar Como se Constitui os Processos de Acolhimento, Inclusão e Distribuição de Oportunidades Educacionais, de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, em Escolas da Rede Pública do Município de Balneário Camboriú-SC. Seu nome não será identificado nesta pesquisa e serão tomadas providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais, você pode ainda solicitar um nome fictício, que será de conhecimento apenas da pesquisadora. Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc.edu.br.

O convite aos participantes acontecerá por e-mail, com o link do endereço eletrônico em forma de lista oculta, disponibilizados pelos mesmos a Secretaria Escolar na qual a criança/aluno está matriculado e frequentando, bem como a partir de outras vias disponíveis, como presencialmente caso se faça necessário, o questionário será escrito conforme o idioma falado do entrevistado, por se tratar de migrantes internacionais. Antes de responder às questões do questionário semi estruturado, entrevista individual/coletiva semi estruturada ou grupo focal (roda de conversa), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência dos(as) participantes da pesquisa. Será importante os/as participantes da pesquisa, guardarem em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico.

Nos casos em que o consentimento livre e esclarecido for registrado por escrito, uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, será entregue ao participante da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após

o término da pesquisa. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Os participantes da pesquisa terão acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (roteiro de questionário semiestruturado; roteiro de entrevista individual/coletiva semi estruturada ou roteiro de grupo focal) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. Os/As participantes da pesquisa terão acesso às perguntas somente depois de afirmar o seu consentimento. Os/As participantes da pesquisa serão convidados/das a participar e, caso concordem em participar, serão considerados/das anuência quando responder ao questionário/formulário, entrevista individual/coletiva semi estruturada ou grupo focal. Será assumido os custos diretos e indiretos da pesquisa, pelo uso de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do pesquisador.

Objetivo Geral: Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, em escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú- SC. Objetivos Específicos: Investigar as bases legais que se reportam a migração internacional infantil, em âmbito nacional e local, e as políticas públicas pertinentes a educação; Identificar as regiões de origem de crianças/ alunos migrantes internacionais; Compreender o processo migratório internacional, e os motivos do deslocamento; Identificar os principais desafios, que envolvem o processo de acolhimento e inclusão em escolas da rede pública, na perspectiva das próprias de estudantes e crianças , famílias e professores (as); Investigar, se a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, promove projetos ou programas que apoiem a inclusão de alunos /crianças migrantes internacionais.

Adotamos para o estudo a abordagem de pesquisa qualitativa, com viés exploratório, descritivo e interpretativo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de março de 2022 a dezembro de 2023 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas b) estudo de campo por meio da realização de questionário semiestruturado online (via google forms) e entrevistas individuais/coletivas semi estruturadas ou grupos focais (presenciais ou virtuais); c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico.

Para estruturar e fundamentar os conteúdos, realizaremos um aprofundamento teórico-bibliográfico e documental das temáticas que permeiam a pesquisa. Analisaremos, à luz das leis que permeiam a Inclusão de Crianças/alunos migrantes internacionais na

educação pública brasileira, nos âmbitos federais, estaduais com recorte geográfico no município de Balneário Camboriú- SC, a análise documental se dará a partir dos documentos dispostos em: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988- artigos 5º e 6º; Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Artigo 2º ; Lei de Migração no Brasil – Artigos 3º e 4º; BNCC (Base nacional comum curricular); Proposta Curricular de Balneário Camboriú; Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente). E outros documentos municipais, caso os tenha. Quanto aos procedimentos de geração de dados junto aos pais e responsáveis, de crianças/alunos migrantes internacionais no município de Balneário Camboriú, utilizaremos as técnicas de aplicação de questionário semiestruturado on-line ou presencial a depender da necessidade dos/as participantes.

O questionário semiestruturado on-line será construído utilizando a ferramenta Google Forms e sendo enviado através dos endereços de e-mails dos mesmos, previamente colhidos com os responsáveis da instituição onde a pesquisa será desenvolvida, bem como a partir de outras vias disponíveis. O questionário abordará questões sobre dados pessoais (idade, sexo, nacionalidade, renda, profissão, tempo de residência, motivos da imigração...); A referida pesquisa se propõe realizar questionário semiestruturado online e entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais, online ou presenciais, podendo assim ser considerados riscos o fato das coletas de dados provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as perguntas do questionário semiestruturado online e das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados online em arquivo Excel, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semi estruturadas ou grupos focais e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará preparada para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto. A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. A pesquisadora assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização,

garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações dos/das pesquisadores/as para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá servir como referência para as discussões sobre inclusão de de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, fornecer através dos dados coletados subsídios para criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem a inclusão de crianças migrantes internacionais, assegurando a inteireza de seus direitos, como também ampliar os estudos científicos acerca do assunto, uma vez que existem poucos trabalhos publicados, tornando esse projeto relevante ao grupo de pessoas que esperam-se beneficiar com o mesmo. As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas a pesquisadora envolvida. Se as informações adquiridas a partir do questionário semiestruturado online, via google forms, das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais forem publicadas, você não será nominalmente identificada, a menos que autorize tal publicação.

Ao conceder as respostas, você autoriza a pesquisadora responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. As pesquisadoras garantem a confidencialidade dos dados pessoais. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da mesma. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE. A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo. Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. A sua participação é fundamental para a construção de uma análise bem fundamentada sobre os Processos de Acolhimento e Inclusão de Crianças/Alunos Migrantes Internacionais na Educação Pública, no Município de Balneário

Infantil. As responsáveis pela condução da pesquisa são: a Professora Orientadora e a Pesquisadora Dra. Liane Vizzotto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Câmpus Concórdia (SC) e a Mestranda do PPGE-IFC Dolores Sales de Paula. Os responsáveis mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do telefone número (48) 99634- 9038 ou pelo endereço físico: rua Bosque das Araucárias ,04, Areias do Meio - Governador Celso Ramos - Santa Catarina ou pelos endereços de e-mail: liane.vizzotto@ifc.edu.br e dolores.doradepaula@gmail.com. Eu li as informações acima e ao CLICAR NO ACEITE, concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido AUTOMATICAMENTE O LINK PARA IMPRESSÃO do TCLE.

Campo para assinatura em caso presencial do participante:

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, li este documento e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. _____ (cidade), ____ de _____ de 20__.
 _____ (assinatura) Campo para assinatura em caso presencial dos pesquisadores Eu, Liane Vizzotto, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ____ de _____ de 20__.

Eu, Dolores Sales de Paula, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ____ de _____ de 20__.

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ON-LINE PARA A
PESQUISA “A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL E O PROCESSO DE
ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE
BALNEÁRIO CAMBORIÚ”**

Este questionário semiestruturado será aplicado aos/às Pais e/ou responsáveis das de estudantes e crianças migrantes internacionais. O questionário semiestruturado on-line será construído utilizando a ferramenta Google Forms e será enviado através dos endereços de e-mails (em forma de lista oculta), dos participantes mencionados, bem como a partir de outras vias disponíveis, caso se faça necessário o questionário será traduzido de acordo com o idioma falado do participante, por se tratar de migrantes internacionais, sem que haja qualquer custo ao participante, sendo os custos assumido pela pesquisadora. Antes de responder às questões do questionário semiestruturado, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência das participantes da pesquisa. Será importante, os/às participantes da pesquisa, guardarem em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Será garantido aos/às participantes da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Os participantes da pesquisa terão acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (questionário semiestruturado) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. Os participantes da pesquisa terão acesso às perguntas somente depois que tenham dado o seu consentimento. Os/As participantes da pesquisa serão convidados/as a participar e, caso concordem em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE. Quaisquer custos diretos e indiretos da pesquisa serão assumidos exclusivamente pela pesquisadora.

Observações importantes: 1) NENHUMA das questões serão marcadas na ferramenta como resposta obrigatória, garantindo aos participantes a possibilidade de não responderem questões em que não se sentirem confortáveis. Sejam bem-vindos (a) e obrigada pela sua disposição em responder a pesquisa.

Primeira Parte: Quanto ao perfil dos pais e/ou responsáveis

1. Idade:

2. Identificação étnico-racial:

Branca Negra Parda Indígena Amarela Outra _____

3. Identidade de gênero:

homem Mulher outra _____

4. Orientação sexual:

Heterossexual homossexual

5. É pessoa com deficiência?

Sim Não

5.1. Se sim, de que tipo?

6. Nacionalidade:

6.1. Cidade natal:

7. Cidade de residência:

8. A quanto tempo reside nesse endereço?

9. Situação de moradia:

Mora sozinha/o Mora com familiares Mora com amigos

Própria Alugada emprestada

10. Estado civil.:

Casada/o Solteira/o Em união estável Divorciada/o Viúva/o outros.

10.1. Quantos filhos? 10.3. Qual a idade dos (as) filhos (as)?

11- Qual a sua profissão?

12: Qual sua ocupação hoje?

13: Qual sua formação: Fundamental incompleto Fundamental Completo Ensino médio Incompleto Ensino médio completo.

Ensino superior Outros Ensino superior e especialização caso tenha: Identificar os/os cursos _____

Segunda Parte: Processo Migratório

1 – Você já morou em outro país além do Brasil?

Sim

Não

1.1- Se sim, qual ?

1.2 -Você ou alguém da sua família fala português?

1.3 -Quais idiomas você fala?

2- A quanto tempo reside no Brasil?

- 3- Quais os motivos que o levaram a migrar para o Brasil?
- 4- Como foi seu processo migratório:
 - () veio sozinho
 - () Com família
 - () Apenas com os filhos/as
 - () Com amigos e/ou parentes
 - () outros _____
- 5- A escolha por residir em Balneário Camboriú- SC foi sua, ou houve algum órgão ou instituição governamental (ou não governamental) que lhe direcionou para a cidade?
- 6- Você teve dificuldades em entrar no Brasil?
Se sim, quais?
- 7- Você teve dificuldade em arrumar trabalho? Se sim, quais?
- 8- Você se sente prejudicado socialmente por ser migrante internacional? Se sim, por que?

Terceira Parte: Educação na rede pública municipal de Balneário Camboriú

- 1- Quantos filhos/as você tem matriculados na rede Municipal de Balneário Camboriú? Seu filho(a) é pessoa com deficiência?
Se sim, ele recebe algum atendimento educacional especializado, quais?
- 2- Você teve alguma dificuldade em conseguir vaga para seu filho(a)?
 - 2.2 – Se sim, quais?
- 3- Em relação ao idioma, você ou alguém da sua família teve dificuldade em comunicar se com os servidores que efetuaram a matrícula de seu filho/a?
- 4- A escola onde seu filho(a) estuda, fica próximo de sua residência?
 - 4.1- Se não, qual o meio de locomoção utilizado para deslocamento?
- 5- Seu filho (a) recebeu acompanhamento pedagógico durante o período de adaptação à nova escola?
 - 5.1- Se sim, quais?
- 6- Os professores (a) que fazem o atendimento educacional a seu filho(a) são acessíveis?
- 7- A escola de seu filho(a) desenvolve algum projeto de inclusão ou combate ao bullying e xenofobia?
- 8- Seu filho (a) já foi vítima de xenofobia, ou algum outro tipo de preconceito no ambiente escolar?

9- Nos ajude a entender melhor a sua perspectiva sobre a educação oferecida a seu filho (a) pela rede municipal de Educação de Balneário Camboriú:

9.1- Descreva os pontos positivos _____

9.2- Descreva os pontos negativos: _____

10- Você e seu filho(a) se sentiram acolhidos pela escola em que ele estuda?

Muito obrigada por participar da pesquisa! Esperamos que o estudo desenvolvido possa auxiliar para fornecer através dos dados coletados subsídios para criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem a inclusão de crianças migrantes internacionais, assegurando a inteireza de seus direitos

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTE (7 A 17 ANOS)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “A Migração Internacional Infantil e o Processo de Acolhimento e Inclusão na Educação Pública, no Município de Balneário Camboriú”. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber como você se sente sendo um aluno estrangeiro estudando em uma escola no Brasil. Os/As alunas que participarão desta pesquisa têm a mesma faixa etária que você, também são migrantes internacionais e estudam na mesma escola. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita aqui na sua escola, mas não em sua sala, participarão desse processo alunos que como você são migrantes internacionais.

Para isso, faremos três encontros, a princípio vamos apenas nos conhecer e conhecer os demais participantes, e caso seja necessário poderemos aumentar o número de encontros, para registrar esses momentos utilizaremos uma máquina fotográfica e filmadora, pois fica difícil lembrar da fala de todas as pessoas que estão presentes, dessa forma o vídeo ajudará em registros posteriores, será utilizado ainda um roteiro de entrevista, que será como um guia para nossas conversas.

O uso desse material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos/desconfortos (mínimos/previsíveis) entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade, inibição, falar sobre assuntos que causem constrangimento ou trazer à memória lembranças tristes ... Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois contribuirá para identificar como se constituem os processos de Acolhimento, Inclusão e Distribuição de Oportunidades Educacionais, de estudantes e crianças migrantes internacionais, em escolas da Rede Pública do Município de Balneário Camboriú.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos e dissertação, mas sem identificar seus dados pessoais, vídeos, imagens, áudios das gravações. Caso tenhamos alguma dificuldade em nos comunicarmos, por falarmos idiomas diferentes, solicitaremos a participação de um intérprete, que mediará nosso diálogo. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa A Migração Internacional Infantil e o Processo de Acolhimento e Inclusão na Educação Pública, no Município de Balneário Camboriú. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “SIM” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “NÃO” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2023

Assinatura

da pesquisadora responsável

Assinatura do menor.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Pesquisadora Responsável: Dolores Sales de Paula; Orientadora e pesquisadora Dra. Liane Vizzotto. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Contatos: Telefone: (48) 99634-9038 E-mail: lianne.vizzotto@ifc.edu.br dolores.doradepaula@gmail.com O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: ceps@ifc.edu.br.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVA OU GRUPO FOCAL (RODA DE CONVERSA) PARA A PESQUISA “A MIGRAÇÃO INTERNACIONAL INFANTIL E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ”

Esta ferramenta de entrevista coletiva ou grupo focal (roda de conversa) será aplicado aos de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, participantes da pesquisa, a entrevista coletiva, grupo focal e/ou roda de conversa será realizada de forma presencial na instituição de ensino onde os mesmos frequentam. Antes de responder às questões do roteiro, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e responsáveis e o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento para Crianças e Adolescentes, para garantir a anuência das participantes da pesquisa. Será importante, os/as participantes da pesquisa (ou responsáveis), guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico ou físico. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de não responder qualquer pergunta, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Os/As participantes da pesquisa terão acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (entrevista coletiva ou grupo focal/roda de conversa) antes de responder às perguntas (de acordo com seu idioma falado), para uma tomada de decisão da sua participação. Os/As participantes da pesquisa serão convidados a participar e, caso concordem em participar, será considerado anuência quando aceitar participar da pesquisa. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE. Quaisquer custos diretos e indiretos da pesquisa serão assumidos exclusivamente pela pesquisadora.

Observações importantes: 1) NENHUMA das perguntas são de resposta obrigatória, garantindo aos/às participantes a possibilidade de não responderem questões em que não se sentirem confortáveis. 2) Em caso de entrevista coletiva, grupo focal ou roda de conversa, cada participante terá o mesmo tempo para responder as perguntas, sendo uma vez de cada. No caso das crianças pequenas, a dinâmica da pesquisa seguirá o ritmo das mesmas, onde nem sempre o diálogo será sequencial ou a comunicação verbal, as respostas poderão ser feitas através de gestos, consentimento visual, ou usando materiais lúdicos como imagens de carinhas(emoji). 3) O diálogo será conduzido pela pesquisadora responsável, quando se fizer necessário haverá a participação indireta de um intérprete de acordo com o idioma falado dos participantes. 4) Este roteiro poderá sofrer alterações de acordo com o desenvolvimento da

pesquisa e a dinâmica do grupo. Momento de abertura pela pesquisadora responsável: Obrigada pela disposição em participar (em) dessa etapa da pesquisa.

Me apresentarei e falarei das minhas experiências e as motivações que me levaram a pesquisar a temática. Conduzirei um momento de apresentação dos/das participantes.

As crianças/alunos migrantes internacionais serão divididas em três grupos, com o objetivo de aproximar os integrantes por faixa etária, tamanho, interesses, necessidades, grau de compreensão e métodos de abordagem, os grupos estão previamente definidos da seguinte maneira: 1º Educação infantil (crianças entre 3 e 6 anos), 2º Ensino fundamental (crianças entre 7 e 12 anos), 3º Ensino fundamental anos finais (alunos/adolescentes entre 13 a 17 anos). Para cada grupo será usado uma abordagem e linguagem diferente a depender do grau de compreensão dos mesmos, porém o roteiro de pesquisa pouco será modificado ao que tangere seu objetivo geral, que se apresenta como “Identificar a partir da percepção das crianças/alunos, como é ser um migrante internacional estudando em escolas brasileiras.

Perguntas:

Primeira Sessão/ Educação Infantil: Eu eles e elas

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Você tem irmãos?
- 4- Você sabe o nome do país onde você nasceu?
- 5- Você sabe o nome do país onde está vivendo hoje?

Segunda Sessão/ Educação Infantil: Culturas de Lá e Culturas de cá.

- 1- Do que você gosta de brincar?
- 2- Qual sua comida preferida?
- 3- Você brinca com outras crianças na escola?
- 3.1 Do que vocês gostam de brincar?
- 4- Você entende o que as outras crianças falam, quando conversam com você? E elas entendem o que você fala?
- 4.1- O que você faz quando não entende o que os amigos estão falando?
- 5- Você pode me ensinar alguma brincadeira ou música que tenha aprendido no país onde você vivia?

Terceira Sessão/Educação Infantil: A Socialização com seus pares no ambiente escolar.

- 1- Você entende o que a sua professora(o) fala quando conversa com você, quando

ela canta ou conta histórias?

2- Sua professora (o) já colocou músicas parecidas com as que você ouvia no país onde vivia?

3- Você já viu na escola alguma imagem que lembre o lugar onde você vivia antes de vir para o Brasil?

3.1- Se, sim, onde e quem te mostrou?

4: Você gosta de ir à escola?

4.1- Por quê?

5- Você se acha diferente das outras crianças?

5.1- Por quê?

6- Conta pra mim, como você gostaria que fosse a escola?

6.1- Agora você pode fazer um desenho pra mim, de como é uma escola legal pra você.

Primeira Sessão/Ensino fundamental anos Iniciais: Eu eles e elas;

1-Qual o seu nome?

2- Quantos anos você tem?

3- Você tem irmãos?

4- Você sabe o nome do país onde você nasceu?

5- Você sabe o nome do país onde está vivendo hoje?

5.1- Você sabe o nome da cidade onde você mora hoje? E o nome do seu bairro?

6- Você é pessoa com deficiência?

Segunda Sessão/Ensino fundamental anos Iniciais: Culturas que se encontram;

1-Você gosta de morar aqui em Balneário Camboriú?

1.1- Porque?

2- O que você gosta de fazer quando não está na escola?

3- Você prefere viver aqui no Brasil ou no país onde vivia?

3.1 – Por quê?

4- Fala pra mim três coisas que você gosta que existe no país onde vivia e que não tem aqui no Brasil?

4-Você entende o que seus colegas falam, quando conversam com você? E eles entendem o que você fala?

4.1- O que você faz (fazia) quando não entende o que os amigos estão falando?

5- Há quanto tempo você estuda nessa escola?

Terceira sessão/Ensino Fundamental anos iniciais: A Socialização com seus pares no ambiente escolar;

- 1- Como foram seus primeiros dias de aula, aqui na escola?
- 1.1- A diretora(a), professor (a), supervisor(a) te apresentou os espaços da escola, como banheiro, salas, refeitório, quadra esportiva entre outros?
- 1.2- Nos primeiros dias de aula, você recebeu ajuda para se comunicar com seus professores e colegas?
- 2- Você entende (entendia) o que os professores falam quando conversam com você, ou quando explicam o conteúdo?
- 3- As atividades e avaliações que você faz na escola são escritas apenas em português?
- 4- A escola em que estuda, desenvolve algum projeto cultural, onde você possa se expressar culturalmente?
- 4.1 – Você já teve nota baixa em atividades e avaliações por não compreendê-las ou por não entender a explicação dos professores(a)?
- 5- Você brinca e se diverte com seus colegas de turma?
- 5.1- O que você e seus colegas gostam de fazer juntos?
- 6- Você se acha diferente dos outros colegas? Por quê?
- 7- Você gosta de estudar nessa escola? Por quê?
- 8- Como você gostaria que fosse a escola?

Primeira Sessão/ Ensino fundamental anos finais: Perfil dos alunos

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Em qual série você está?
- 4- A quanto tempo estuda nesta escola?
- 5- Você trabalha?
- 6- Identificação étnico-racial, você se identifica como:
() Branca () Negra () Parda () Indígena () Amarela () Outra
- 7- Identidade de gênero: você se identifica como
() homem () Mulher () outra _____
- 8- Você é pessoa com deficiência?
- 9- Qual sua nacionalidade?
- 10- Tem outros familiares estudando nessa escola? Se sim, quais?

Segunda Sessão/ Ensino fundamental anos finais: Culturas sociais

1-Você gosta de morar aqui em Balneário Camboriú?

1.1-Por quê?

2- O que você gosta de fazer quando não está na escola?

3- Você prefere viver aqui no Brasil ou no país onde vivia?

3.1 – Por quê?

4- Fala pra mim três coisas que você gosta que existe no país onde vivia e que não tem aqui no Brasil?

5-Você tem ou teve alguma dificuldade em se adaptar em Balneário Camboriú? Se sim, quais?

4.1- O que você faz (fazia) quando não entende o que seus amigos estão falando?

5- Há quanto tempo você estuda nessa escola?

6- Você se sente prejudicado socialmente por ser migrante internacional ?

Terceira Sessão/Ensino Fundamental anos finais: A Socialização com seus pares no ambiente escolar;

1-Como foram seus primeiros dias de aula na escola?

1.1-A diretor (a), professor (a), supervisor (a) lhe apresentou os espaços da escola, como banheiro, salas, refeitório, quadra esportiva entre outros?

1.2- Esses espaços estão identificados em seu idioma?

1.3- Nos primeiros dias de aula, você recebeu ajuda para se comunicar com seus professores e colegas?

2- Você entende (entendia) o que os professores falam quando conversam com você, ou quando explicam o conteúdo?

3- As atividades e avaliações que você faz na escola são adaptadas ao seu idioma?

4- A escola em que estuda, desenvolve algum projeto cultural, onde você possa se expressar culturalmente?

4.1 – Você já teve nota baixa em atividades e avaliações por não compreendê-las ou por não entender a explicação dos professores(a)?

5- Você brinca e se diverte com seus colegas de turma?

5.1- O que você e seus colegas gostam de fazer juntos?

6- Você percebe distinção entre o atendimento oferecido a você migrante internacional em relação a seus colegas brasileiros? Por quê?

7- Você gosta de estudar nessa escola? Por quê?

8- Você já foi vítima de algum ato xenófobo, racista ou preconceituoso no ambiente escolar?

9- Estar e conviver no ambiente escolar já lhe causou algum sentimento de tristeza ou raiva? Se sim, fale um pouco sobre.

10- Você acha que a escola onde estuda é inclusiva (antes significa inclusão na perspectiva escolar)? Por quê?

10.1- Cite três coisas que você gostaria que fossem diferentes na sua escola, (estrutura física, pedagógica, social...):

Muito obrigada por participar da pesquisa! Esperamos que o estudo desenvolvido possa auxiliar para fornecer através dos dados coletados subsídios para criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem a inclusão de crianças migrantes internacionais, assegurando a inteireza de seus direitos.

**APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO
PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS. (3 A 6 ANOS)**

Meu nome é Dolores Sales de Paula, mas pode me chamar de Dora, sou aluna de uma escola chamada IFC (Instituto Federal Catarinense) vim aqui pra conhecer um pouco mais sobre você e as coisas que você faz na sua escola junto com suas/seus professoras/res e seus coleguinhas. Então quero te convidar a me ajudar na minha pesquisa, que fala sobre “Crianças migrantes internacionais, que assim como você vieram de um país diferente e hoje moram no Brasil. Esta pesquisa quer saber o que você acha da escola, o que mais gosta de fazer, o que não gosta, o que te deixa triste, se você se lembra e/ou estudava em outra escola no país onde morava, e outras coisas que você quiser me contar. Eu conversei com sua/seu mãe/pai, sobre esta pesquisa e ela/ele deixou que eu conversasse com você. Mas você também precisa concordar em participar. Se você concordar, e disser que sim e mais tarde, durante a pesquisa, você não quiser mais participar, pode sair a qualquer momento, sem nenhum problema que ninguém vai ficar chateado ou triste com você; nem eu, nem seus pais, nem seu/seu professor. As crianças que participarão da pesquisa têm idade e tamanho parecidos com o seu, e também estudam na sua escola, mas algumas delas não estudam na sua turma. A pesquisa vai ser aqui na escola, mas não em sua sala, vamos preparar um lugar bem legal para conversarmos.

Em nossas conversas posso pedir para você fazer alguns desenhos, contar histórias, músicas, lhe fazer algumas perguntas, e também tirar fotos, vou precisar fazer também vídeos de nossas conversas, pra eu assistir em casa, e lembrar de tudo que falamos e fizemos, mas você não precisa fazer o que eu peço se não quiser, basta você dizer não, ou usar uma carinha de emoji (sim, não) que vamos usar durante nossos encontros. Talvez você não consiga entender o que eu falo ou eu não entender o que você fala, pois falamos idiomas diferentes, então para nos ajudar vou convidar uma pessoa que se chama intérprete, ela/ele vai me dizer o que você está falando e falar pra você o que eu estou falando.(esta informação será fornecida a criança assim que identificar a dificuldade de comunicação e antes das demais, caso se faça necessário) .

Quando essa pesquisa acabar tudo que você desenhou, falou, os vídeos que gravei, e tudo que aprendi com você, ficará guardado no meu computador, depois vou colocá los em uma caixinha que se chama pen-drive, vou escrever uma dissertação, que é como um livro, onde vou contar tudo o que eu descobri pesquisando sobre crianças/alunos migrantes internacionais nas escolas de Balneário Camboriú, vou precisar mostrar esse livro para

algumas pessoas, como para minha professora Liane, mais não se preocupe, você pode falar tudo que quiser que ninguém vai saber que foi você quem falou. Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE.

Se você tiver qualquer dúvida durante o período que eu estiver realizando a pesquisa, você pode me perguntar qualquer coisa ou pedir para seus pais/responsáveis me perguntarem. Outra coisa que também é muito importante que você saiba é que você ou seus pais não ganharão nenhum doce, presente, brinquedo ou dinheiro participando desta pesquisa, isto é o que a gente chama de atividade voluntária. A sua participação nessa pesquisa é muito importante porque vai ajudar a mim e a outras pessoas, entender como você e as outras crianças que vieram de outro país se sentem estudando em escolas aqui no Brasil.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “Não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo/zangado. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, leram para mim e; Aceito participar da pesquisa Quero conversar com a mamãe/papai antes de decidir Não aceito participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2023

_____ Assinatura da pesquisadora responsável

_____ Assinatura do menor

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Pesquisadora Responsável: Dolores Sales de Paula; Orientadora e pesquisadora Dra. Liane Vizzotto. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Contatos: Telefone: (48) 99634-9038 E-mail: lianne.vizzotto@ifc.edu.br dolores.doradepaula@gmail.com O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc.edu.br.

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado/a Sr/a, Seu filho(a) a participar da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado e artigos científicos de pesquisa, cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre ““A Migração Internacional Infantil e o Processo de Acolhimento e Inclusão na Educação Pública, no Município de Balneário Infantil,””.

O objetivo geral do estudo proposto é “Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, em escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú- SC”. Seu nome não será identificado nesta pesquisa e serão tomadas providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais.

Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc.edu.br.

O convite aos participantes acontecerá por e-mail, com o link do endereço eletrônico em forma de lista oculta, disponibilizados pelos mesmos a Secretaria Escolar na qual a criança/aluno está matriculado e frequentando, bem como a partir de outras vias disponíveis, como presencialmente caso se faça necessário, o questionário será escrito conforme o idioma falado do entrevistado, por se tratar de imigrantes internacionais. Para os menores de idade, será apresentado o Termo de Assentimento, via e-mail, com link do endereço eletrônico do documento, para a devida anuência da participação dos menores, poderá ainda ser entregue pessoalmente caso se faça necessário. Antes de responder às questões do questionário semiestruturado, entrevista individual/coletiva semiestruturada, grupo focal ou roda de conversa, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência dos(as) participantes da pesquisa. Será importante os/as participantes da pesquisa, guardarem em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico. Nos casos em que o consentimento livre e esclarecido for registrado por escrito, uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, será entregue ao participante da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade

do pesquisador responsável, por um período mínimo de 5 (cinco). Haverá completa destruição do material de geração de dados, físicas ou virtuais, após o período de 5 anos no TCLE.

Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Os participantes da pesquisa terão acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (roteiro de questionário semiestruturado; roteiro de entrevista individual/coletiva semiestruturada ou roteiro de grupo focal) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. Os/As participantes da pesquisa serão convidados/das a participar e, caso concordem em participar, serão considerados/das anuência quando aceitar participar da pesquisa. Será assumido os custos diretos e indiretos da pesquisa, pelo uso de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do pesquisador. Objetivo Geral: Analisar como se efetivam os processos de inclusão, acolhimento e distribuição de oportunidades educacionais, de estudantes e crianças Migrantes Internacionais, em escolas da rede pública municipal de Balneário Camboriú- SC. Objetivos Específicos: Investigar as bases legais que se reportam a migração internacional infantil, em âmbito nacional e local, e as políticas públicas pertinentes a educação; Identificar as regiões de origem de estudantes e crianças Migrantes Internacionais; Compreender o processo migratório internacional, e os motivos do deslocamento; Identificar os principais desafios, que envolvem o processo de acolhimento e inclusão em escolas da rede pública, na perspectiva das próprias crianças/ alunos, famílias e professores (as); Investigar, se a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, promove projetos ou programas que apoiem a inclusão de alunos /crianças migrantes internacionais. Adotamos para o estudo a abordagem de pesquisa qualitativa, com viés exploratório, descritivo e interpretativo. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de março de 2022 a dezembro de 2023 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas b) estudo de campo por meio da realização de questionário semiestruturado online (via google forms) e entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais (presenciais ou virtuais); c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico. Para estruturar e fundamentar os conteúdos, realizaremos um aprofundamento teórico-bibliográfico e documental das temáticas que permeiam a pesquisa. Analisaremos, à luz das leis que permeiam a Inclusão de estudantes e crianças Migrantes Internacionais na educação pública brasileira, nos âmbitos federais, estaduais com recorte geográfico no município de Balneário Camboriú- SC, a análise documental se dará a partir

dos documentos dispostos em: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988- artigos 5º e 6º; Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Artigo 2º ; Lei de Migração no Brasil – Artigos 3º e 4º; BNCC (Base nacional comum curricular); Proposta Curricular de Balneário Camboriú; Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente). E outros documentos municipais, caso os tenha. Quanto aos procedimentos de geração de dados junto aos estudantes e crianças Migrantes Internacionais no município de Balneário Camboriú, utilizaremos as técnicas entrevistas semiestruturadas coletivas, roda de conversa e/ou grupos focais, de forma presencial. Mediante a diferença etária entre os estudantes e crianças , optou-se por dividi los em três grupos, sendo 1º relacionado a educação infantil, 2º anos iniciais do ensino fundamental, 3º anos finais do ensino fundamental, os encontros acontecerão na instituição escolar a qual as crianças/alunos migrantes estão devidamente matriculados e frequentando, os espaços serão preparados conforme a idade e necessidade de cada grupo, por se tratar de crianças/alunos migrantes internacionais, será disponibilizado pela pesquisadora um intérprete conforme o idioma falado de cada membro do grupo, caso seja necessário, a fim de garantir igualdade de comunicação entre pares e o pesquisador.

O questionário semiestruturado será enviado através dos endereços de e-mails dos pais ou responsáveis pelas crianças/alunos, previamente colhidos com os responsáveis das instituições onde a pesquisa será desenvolvida, bem como a partir de outras vias disponíveis. O questionário abordará questões sobre dados pessoais (idade, sexo, nacionalidade, espaços escolares, vivências, predileções, vestimentas, musicas, amigos, professores, brincadeiras, brinquedo, comunicação...) A referida pesquisa se propõe realizar entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas, rodas de conversa ou grupos focais, presenciais, podendo assim ser considerados riscos o fato das coletas de dados provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as perguntas do questionário semiestruturados entrevistas individuais/coletivas, rodas de conversa ou grupos focais. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas, rodas de conversa ou grupos focais e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado, preparado e

adaptado conforme a necessidade individual ou do grupo e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará preparada para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atenta aos sinais verbais e não verbais do desconforto. A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. A pesquisadora assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá servir como referência para as discussões sobre inclusão de crianças/alunos migrantes internacionais, fornecer através dos dados coletados subsídios para criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem a inclusão de crianças migrantes internacionais, assegurando a inteireza de seus direitos, como também ampliar os estudos científicos acerca do assunto, uma vez que existem poucos trabalhos publicados, tornando esse projeto de extrema relevância ao grupo de pessoas que esperamos beneficiar com o mesmo e subsidiar novas pesquisas a partir do estudo desenvolvido.

Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas, rodas de conversas ou grupos focais e do texto do relatório final. As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas a pesquisadora envolvida. Se as informações adquiridas a partir do questionário semiestruturado online, via google forms, das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais forem publicadas, você não será nominalmente identificada, a menos que autorize tal publicação. Ao conceder as respostas, você autoriza o(a) pesquisador(a) responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos

científicos. Os(as) pesquisadores garantem a confidencialidade dos dados pessoais. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da mesma. A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo. Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

A participação do seu filho(a) nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. A sua participação é fundamental para a construção de uma análise bem fundamentada sobre os Processos de Acolhimento e Inclusão de crianças/alunos migrantes internacionais na Educação Pública, no Município de Balneário Infantil. As responsáveis pela condução da pesquisa são: a Professora Orientadora e a Pesquisadora Dra. Liane Vizzotto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Câmpus Concórdia (SC) e a Mestranda do PPGE-IFC Dolores Sales de Paula. Os responsáveis mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do telefone número (48) 99634- 9038 ou pelo endereço físico: rua Bosque das Araucárias ,04, Areias do Meio - Governador Celso Ramos - Santa Catarina ou pelos endereços de e-mail: liane.vizzotto@ifc.edu.br, dolores.doradepaula@gmail.com.

Eu li as informações acima e ao CLICAR NO ACEITE, concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido AUTOMATICAMENTE O LINK PARA IMPRESSÃO do TCLE. Campo para assinatura em caso presencial do participante:

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês) , de 20__, li este documento e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. _____ (cidade), _____ de _____ de 20__.

_____ (assinatura) Campo para assinatura em caso presencial dos pesquisadores

Eu, Liane Vizzotto, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa,

mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ___ de _____ de 20__.

Eu, Dolores Sales de Paula, no dia _____ de _____ (mês), de 20__, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo. Camboriú, ___ de _____ de 20__.