UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES
MÁRCIA CRISTINA PERONTI SASSO BRANDÃO

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MOGI DAS CRUZES
2025

UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES
MÁRCIA CRISTINA PERONTI SASSO BRANDÃO

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Mogi das Cruzes como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas.
Área de concentração: Educação

Orientador: Professor Doutor Augusto Leal Rinaldi

MOGI DAS CRUZES
2025

Ficha catalográfica
Universidade de Mogi das Cruzes - Biblioteca Central

Brandão, Márcia Cristina Peronti Sasso
B817e Educação sem Fronteiras: caminhos para Integração de Imigrantes na Educação Básica / Márcia Cristina Peronti Sasso Brandão. -- Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 2025.
78 f.

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) -- Universidade de Mogi das Cruzes, 2025.
Orientação: Prof. Dr Augusto Leal Rinaldi.

1. Educação/legislação&jurisprudência 2. Emigrantes e imigrantes/ /educação 3. Inclusão escolar 4. Professores escolares 5. Documentos Escolares 6. Diversidade cultural I. Rinaldi, Augusto Leal II. Universidade de Mogi das Cruzes III. Título

CDD 372.0981

Elaborada por Maria Cristina Alves Silva Xavier – CRB-8/10077

UMC
UNIVERSIDADE

Tel.: (11) 4798-7000
0800 19 2001
www.umc.br

ATAS

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES

Às dez horas do dia vinte e sete de agosto de dois mil e vinte e cinco, pela Universidade de Mogi das Cruzes, realizou-se a defesa de dissertação intitulada "EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA" pelo(a) candidato(a) **Marcia Cristina Peronti Sasso Brandão,** para obtenção do grau de mestre em políticas públicas. Tendo sido o número de créditos alcançados por ele(a) no total de 38 (trinta e oito), a saber: 26 unidades de crédito em disciplinas de pós-graduação e 12 unidades de crédito no preparo da dissertação, o(a) aluno(a) perfaz assim os requisitos para obtenção do grau de mestre. A comissão examinadora estava constituida dos senhores professores doutores: Augusto Leal Rinaldi e Renata Jimenez de Almeida Scabbia da Universidade de Mogi das Cruzes e Rodolfo de Camargo Lima da Universidad San Sebastián, sob a presidência do primeiro, como orientador da dissertação. A sessão pública da defesa foi aberta pelo senhor presidente da comissão, tendo em seguida o(a) candidato(a) realizado a apresentação da dissertação. Concluída a apresentação, tiveram início as arguições pelos membros da comissão examinadora. A seguir a comissão, em sessão secreta, conforme julgamento discriminado por cada membro, considerou o(a) candidato(a).

Aprovada (aprovado(a) /reprovado(a)) por Unanimidade (unanimidade/maioria)

Mogi das Cruzes, 27 de agosto de 2025.

Comissão Examinadora	Julgamento
R. M. A. Scabbia	APROVADA (aprovado(a)/reprovado(a))
Profª Drª Renata Jimenez de Almeida Scabbia	
	Aprovada (aprovado(a)/reprovado(a))
Prof. Dr. Rodolfo de Camargo Lima	
	Aprovada (aprovado(a)/reprovado(a))
Prof. Dr. Augusto Leal Rinaldi	

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as famílias imigrantes que, movidas pela esperança, deixam sua terra natal e enfrentam cotidianamente os desafios da sobrevivência e da reconstrução de suas vidas em um país desconhecido. Minha profunda admiração se dirige especialmente às mulheres e meninas que, mesmo diante de inúmeros perigos, seguem em frente com coragem, protegendo seus filhos e buscando dias melhores.

Como mulher, mãe, educadora há quatro décadas e filha de uma sociedade que ainda aprende a conviver com a diversidade, carrego comigo o compromisso de lutar por uma educação mais humana, inclusiva e transformadora. Esta pesquisa nasce desse compromisso — de escuta, de respeito e de construção coletiva de novos caminhos.

Tenho esperança de que, em um futuro próximo, possamos não apenas respeitar, mas celebrar as diferentes culturas, aprender com elas e, juntos, construir um país mais justo, solidário e acolhedor para todos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, in memoriam, que com sua vida de luta, dedicação e amor ao magistério me ensinou, os mais nobres valores da superação e dedicação. Seu exemplo me inspira e fortalece.

Ao meu esposo Adyr, companheiro incansável, que me apoiou em todos os momentos. Sua paciência, incentivo e compreensão foram fundamentais.

À minha filha Flávia, que acreditou em mim antes mesmo que eu o fizesse, incentivando-me e tomando a iniciativa de me inscrever no programa. Sua confiança foi a faísca necessária para dar início a esta jornada.

Aos meus filhos Bruna e André, por compreenderem minha ausência em alguns momentos e por me apoiarem com palavras, gestos e amor, ajudando-me a persistir mesmo diante das dificuldades.

Ao meu orientador, que generosamente tem me acompanhado com atenção, respeito e compromisso ao longo destes anos de pesquisa.

Aos professores do programa, cuja formação sólida e generosa ampliou meu olhar e aprofundou minha reflexão acadêmica e humana.

Às amigas que a pesquisa me trouxe — companheiras de estudo e de vida — que, com bom humor, empatia e parceria, estiveram ao meu lado nos momentos difíceis e celebraram comigo cada conquista alcançada.

A todos, minha eterna gratidão.

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”
— Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta dissertação investiga os caminhos para a integração de imigrantes internacionais na educação básica brasileira, com foco nos marcos legais, nos documentos escolares e nas práticas pedagógicas que favorecem o pertencimento e o desenvolvimento das aprendizagens. A pesquisa se estrutura em dois artigos científicos. O primeiro analisa a legislação educacional vigente, as diretrizes nacionais e as políticas públicas que reconhecem o direito à educação dos estudantes imigrantes, ressaltando avanços e lacunas na efetivação desses direitos. O segundo artigo centra-se na análise dos documentos escolares (como BNCC, DCNs, currículo e avaliação) e nas estratégias utilizadas por escolas públicas para acolher e incluir esses estudantes, destacando práticas gestoras e docentes bem-sucedidas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, com base em leis, pareceres, autores da área da educação, relatórios institucionais e experiências escolares registradas. Os resultados apontam três fatores centrais que impactam na inclusão educacional dos imigrantes: (1) a desburocratização dos processos de matrícula e regularização documental; (2) a formação inicial e continuada dos professores para lidar com a diversidade linguística e cultural; e (3) a ausência de políticas públicas integradas e específicas para esta população. Conclui-se que a integração plena dos imigrantes exige não apenas normas inclusivas, mas também práticas pedagógicas sensíveis ao multiculturalismo, capazes de reconhecer a diversidade como potencial educativo e promover a justiça social. A pesquisa contribui com recomendações para o fortalecimento de políticas educacionais mais justas, interculturais e solidárias no contexto migratório brasileiro contemporâneo.

Palavra-chave: estudantes imigrantes; inclusão educacional; política pública; multiculturalismo; formação docente; documentos escolares.

ABSTRACT

This dissertation investigates the paths toward the integration of international immigrants into Brazilian basic education, focusing on legal frameworks, school documentation, and pedagogical practices that promote a sense of belonging and support the development of learning. The research is structured in two scientific articles. The first analyzes the current educational legislation, national guidelines, and public policies that recognize the right to education for immigrant students, highlighting both progress and gaps in the implementation of these rights. The second article focuses on the analysis of school documents (such as BNCC, DCNs, curriculum, and assessment) and the strategies adopted by public schools to welcome and include these students, emphasizing successful management and teaching practices. The methodology involved bibliographic and documentary research based on laws, official statements, education scholars, institutional reports, and documented school experiences. The findings highlight three central factors that impact immigrant inclusion in education: (1) the debureaucratization of enrollment and document regularization processes; (2) initial and ongoing teacher training to address linguistic and cultural diversity; and (3) the lack of integrated and specific public policies for this population. The study concludes that full integration of immigrants requires not only inclusive regulations but also pedagogical practices that are sensitive to multiculturalism, capable of recognizing diversity as an educational potential and promoting social justice. The research offers recommendations for strengthening fairer, intercultural, and solidarity-based educational policies within the contemporary Brazilian migratory context.

Keywords: immigrant students; inclusive education; public policy; multiculturalism; teacher training; school documentation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA-EFAP	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Cãmara de Educação Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEP	Comissão Nacional do Ensino Primário
CONVIVA-SP	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – SP
COVID19	Coronavirus Disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESC	Comitê de Direitos Econômicos e Culturais das Nações Unidas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NINC	Núcleo de Inclusão Educacional
OBIMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PEI	Programa de ensino integral
PBF	Programa Bolsa Família
PLAC	Português como língua de Acolhimento
PME	Programa mais educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros (atualmente substituído pelo RNM)
RNM	Registro Nacional Migratório
SEDUC – SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
TAE	Técnico de atendimento especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILAB	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 01
2. ARTIGO 1: BASE LEGAL PARA GARANTIA DOS DIREITOS DOS IMIGRANTES À EDUCAÇÃO 05
2.1. Introdução 06
2.2. Movimentos migratórios e escolas de imigrantes 08
2.3. Analisando as leis de imigração e sua interferência na inclusão dos imigrantes na educação básica 13
2.4. Considerações finais 19
2.5. Referências 20
3. ARTIGO 2: A QUESTÃO DA ABORDAGEM DA IMIGRAÇÃO NOS DOCUMENTOS ESCOLARES 26
3.1. Introdução 26
3.2. LDBEN : Evolução e possibilidades 29
3.3. A abordagem do PNE e das DCNs sobre os imigrantes 32
3.4. A imigração na BNCC 38
3.5. Acolher para incluir: estratégias e metodologias que favorecem o aprendizado dos imigrantes 40
3.6. Considerações finais 48
3.7. Referências 50
4. CONCLUSÃO 54
REFERÊNCIAS 56
ANEXO A: Estrutura de um Protocolo de Orientações a Estudantes Estrangeiros e suas Famílias 60

1. INTRODUÇÃO

A construção da população brasileira é marcada por uma rica diversidade étnica e cultural, resultante de sucessivos fluxos migratórios ao longo da história. Se no passado a formação da sociedade brasileira esteve ancorada no processo colonizador europeu e na presença forçada de povos africanos escravizados, o cenário atual é caracterizado por novas ondas de imigração internacional, compostas por sujeitos que se deslocam voluntariamente ou forçadamente em busca de melhores condições de vida, segurança e acesso a direitos fundamentais. Esses novos imigrantes passam a integrar a sociedade brasileira, ocupando espaços sociais, culturais e econômicos, mas enfrentando, ao mesmo tempo, inúmeras barreiras para sua integração plena, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência no sistema educacional.

É neste contexto que se insere o presente estudo, cujo objeto de pesquisa centra-se na identificação dos sujeitos imigrantes internacionais, suas origens geográficas e trajetórias de inserção nas escolas de educação básica no Brasil. A pesquisa busca compreender quais fatores favorecem ou dificultam sua integração nas instituições escolares e como esses fatores impactam no desenvolvimento de suas aprendizagens, na permanência e no êxito escolar. Trata-se de um esforço de análise que contempla tanto os marcos legais quanto os registros curriculares e escolares que orientam a inclusão desses sujeitos no cotidiano escolar.

A partir disso, formula-se a seguinte pergunta-problema: quais as condições de acolhimento aos estudantes imigrantes internacionais nas escolas de educação básica brasileiras e como essas condições impactam suas trajetórias escolares? Parte-se da hipótese de que o sucesso ou fracasso escolar desses estudantes está diretamente relacionado ao grau de acolhimento institucional e comunitário, sendo especialmente importante o reconhecimento de suas identidades culturais e linguísticas, bem como a efetivação das garantias legais estabelecidas para esse público no Brasil.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre a inclusão de estudantes imigrantes internacionais na educação básica brasileira, identificando os fatores que interferem nesse processo e os elementos que colaboram para sua integração e desenvolvimento educacional e social. Para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos buscaram analisar artigos e produções acadêmicas sobre os movimentos migratórios no Brasil desde o período colonial, com foco nas experiências escolares dos

imigrantes; examinar a legislação federal e estadual relacionada ao acesso, permanência e conclusão da educação básica por parte de estudantes imigrantes; e investigar como a imigração é representada e tratada nos documentos escolares e curriculares, tanto do ponto de vista da formação docente quanto das práticas pedagógicas e conteúdos abordados nas escolas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica baseada na análise bibliográfica e documental. A etapa bibliográfica envolveu a seleção de artigos científicos, livros e publicações acadêmicas disponíveis nos portais SciELO e Google Acadêmico, priorizando materiais publicados nos últimos dez anos, sem desconsiderar clássicos fundamentais para o aprofundamento do tema. As palavras-chave utilizadas foram “imigrantes”, “educação”, “colonização”, “inclusão” e “multiculturalismo”. Já a análise documental abrangeu leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres que regulamentam os direitos dos imigrantes no Brasil, bem como diretrizes curriculares nacionais e estaduais que orientam a prática pedagógica voltada à diversidade cultural e linguística. Também foram consultadas fontes oficiais como o Portal da Imigração, além de estatísticas fornecidas pelo Censo Escolar do INEP.

Os resultados obtidos por meio das análises apontam para um quadro de avanços normativos importantes no reconhecimento dos direitos educacionais dos imigrantes, embora ainda haja lacunas significativas na implementação das políticas e práticas escolares voltadas a esse público. Constatou-se, por exemplo, que o aumento expressivo das matrículas de estudantes estrangeiros, especialmente na rede pública — que passou de 34 mil para 73 mil entre 2008 e 2016, segundo o INEP (Balzan, 2023) — não tem sido acompanhado de ações sistemáticas de formação docente, adaptação curricular ou produção de materiais didáticos específicos. Por outro lado, verificou-se a existência de boas práticas pedagógicas em escolas que conseguiram, a partir da iniciativa de educadores comprometidos, promover um ambiente de acolhimento, valorização das culturas de origem e desenvolvimento das aprendizagens.

A relevância desta pesquisa reside na urgência de repensar as políticas públicas educacionais frente aos novos fluxos migratórios que se intensificam no cenário global contemporâneo. Em um contexto internacional marcado pelo fechamento de fronteiras, discursos xenofóbicos e políticas de exclusão, o Brasil, por sua tradição de acolhimento e pluralismo cultural, deve estar preparado para garantir a integração escolar de crianças

e jovens imigrantes. A dissertação contribui para essa reflexão ao lançar luz sobre os desafios enfrentados nas escolas e ao propor caminhos que envolvem, entre outras ações, a formação continuada dos professores, a revisão dos currículos escolares com base no multiculturalismo e no plurilinguismo, a criação de espaços educativos seguros e inclusivos e o estímulo à valorização do patrimônio cultural dos povos imigrantes.

Essa discussão também se justifica por seu potencial de fomentar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como um valor e que contribuam para a formação de sujeitos críticos, éticos, solidários e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa, democrática e intercultural. O foco no público imigrante internacional, portanto, permite compreender a trajetória de inclusão educacional no Brasil em perspectiva histórica e crítica, revelando continuidades e rupturas nas políticas adotadas ao longo do tempo.

A estrutura da presente dissertação está organizada em quatro partes. Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho é composto por dois artigos científicos. O primeiro, intitulado “Base legal para garantia dos direitos dos imigrantes à educação”, retoma o histórico da colonização brasileira e as experiências das escolas de imigrantes, discorrendo sobre os processos de nacionalização do ensino e as normativas legais que atualmente sustentam o acesso e permanência dos estudantes imigrantes na educação básica. O segundo artigo, “Os documentos escolares e o desenvolvimento das aprendizagens dos imigrantes no Brasil”, concentra-se na análise dos documentos orientadores da prática pedagógica — como a LDB, a BNCC e as Diretrizes Curriculares —, identificando como o tema da imigração é abordado e quais estratégias e boas práticas têm sido adotadas no contexto escolar para superar os desafios vivenciados pelos estudantes imigrantes.

Neste estudo, optou-se por diferenciar os conceitos de migrante e imigrante, frequentemente utilizados de forma intercambiável na literatura. Considera-se migrante qualquer indivíduo que se desloca de um local para outro, seja dentro ou fora do país, enquanto imigrante refere-se especificamente àquele que atravessa fronteiras internacionais para se estabelecer temporária ou permanentemente em outro país. Essa distinção permite delimitar com clareza o foco da pesquisa e contextualizar a análise das políticas educacionais voltadas à população estrangeira no Brasil (MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2025).

A dissertação finaliza com reflexões críticas acerca dos avanços e limitações das políticas educacionais atualmente em vigor, apresentando recomendações que visam contribuir para que o sistema educacional brasileiro responda de maneira mais justa, solidária e eficaz aos desafios da inclusão escolar dos imigrantes internacionais. Entre as propostas, destaca-se a necessidade de revisão dos currículos de formação docente, com ênfase na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e na incorporação de debates sobre os movimentos migratórios, o multiculturalismo e os direitos humanos no exercício da docência. A pesquisa também evidencia boas práticas implementadas por equipes gestoras e docentes que, diante das dificuldades enfrentadas com a chegada de estudantes imigrantes, encontraram uma oportunidade para repensar suas estratégias de acolhimento e metodologias, buscando formas mais sensíveis e eficazes de atender a essa nova demanda.

Por fim, a análise dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes imigrantes permitiu identificar três aspectos centrais: a desburocratização dos procedimentos de matrícula e reconhecimento de documentos escolares; a formação adequada dos professores tanto para o acolhimento quanto para o desenvolvimento das aprendizagens; e a ausência de políticas públicas articuladas que contemplem de forma efetiva essas questões, garantindo direitos e ampliando as oportunidades educacionais para esse público.

2. ARTIGO 1: BASE LEGAL PARA GARANTIA DOS DIREITOS DOS IMIGRANTES À EDUCAÇÃO

RESUMO: Este artigo analisa os avanços e desafios na inclusão dos imigrantes no sistema educacional brasileiro, com ênfase na análise do aporte legal. Examina-se o impacto dessas normativas em sua integração, destacando as políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, o acesso igualitário à educação básica e a proteção dos direitos educacionais dos imigrantes. Ao longo do estudo, observa-se que, apesar dos avanços legislativos, ainda existem desafios na implementação efetiva de políticas educacionais inclusivas, dentre elas a formação continuada dos gestores, a formação básica e continuada de educadores e a sensibilização dos estudantes nacionais. O artigo conclui que, para garantir uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades, são essenciais mudanças relativas à garantia do cumprimento dos direitos previstos por lei e o movimento de sensibilização das comunidades escolares para o acolhimento e inclusão.
PALAVRAS-CHAVE: Imigrantes. Educação. Inclusão. Direitos .

RESUMEN: Este artículo analiza los avances y desafíos en la inclusión de inmigrantes en el sistema educativo brasileño, con énfasis en el análisis del soporte legal. Se examina el impacto de estas regulaciones en su integración, destacando las políticas educativas orientadas a la diversidad cultural, la igualdad de acceso a la educación básica y la protección de los derechos educativos de los inmigrantes. A lo largo del estudio, se observa que, a pesar de los avances legislativos, aún existen desafíos en la implementación efectiva de políticas educativas inclusivas, incluyendo la formación continua de gestores, la formación básica y continua de educadores y la sensibilización del alumnado nacional. El artículo concluye que, para garantizar una educación de calidad y la igualdad de oportunidades, es esencial realizar cambios en la garantía del cumplimiento de los derechos previstos por la ley y en el movimiento de sensibilización de las comunidades escolares para la acogida y la inclusión.
PALABRAS CLAVE: Inmigrantes. Educación. Inclusión. Derechos.

ABSTRACT: This article analyzes the advances and challenges in the inclusion of immigrants in the Brazilian educational system, with an emphasis on the analysis of legal support. The impact of these regulations on their integration is examined, highlighting educational policies aimed at cultural diversity, equal access to basic education and the protection of the educational rights of immigrants. Throughout the study, it is observed that, despite legislative advances, there are still challenges in the effective implementation of inclusive educational policies, including the ongoing training of managers, the basic and ongoing training of educators and the awareness of national students. The article concludes that, in order to guarantee quality education and equal opportunities, changes are essential regarding the guarantee of compliance with the rights provided by law and the movement to raise awareness in school communities for welcoming and inclusion.
KEYWORDS: Immigrants. Education. Inclusion. Right.

2.1 Introdução

O Brasil, desde a colonização, é destino de imigrantes. No início, por volta de 1820, foi dada a justificativa de ocupação do território nacional, o que foi considerada imigração voluntária; hoje, são outras as motivações que produzem o deslocamento de pessoas, dentre elas a busca por melhores condições econômicas, liberdade para professar sua fé, fuga das crises políticas e melhores condições ambientais, situações que caracterizam a imigração forçada. Desta forma, e por manter suas fronteiras abertas, o Brasil mantém e eleva a cada ano o recebimento de imigrantes, o que impõe desafios e demandas em diversas áreas, especialmente no acesso à educação.

Segundo os dados do Portal do imigrante, a entrada de imigrantes, vêm aumentando a cada ano, com a predominância de homens, seguidos em menos de 50% de mulheres, porcentagem que vem aumentando a cada ano. Registram-se 30% de mulheres em 2010, 32% em 2014, 42% em 2020 e 46% em 2024(PORTAL DO IMIGRANTE, 2025). Observa-se também o crescimento da imigração de crianças, que mesmo sem muitas pesquisas e dados disponíveis, são percebidos pela maior procura por vagas nas escolas

Considerando os relatórios de imigração disponíveis no Portal do Imigrante, observamos o crescimento significativo do fluxo imigratório: em 2010 foram registrados 45.947 imigrantes; em 2014 foram registrados 101.337 imigrantes, em 2020, como reflexo da pandemia de COVID 19, observa-se uma queda na imigração, com um registro de 84.925 imigrantes e, em 2024, com uma rápida recuperação e elevação do movimento imigratório, atingindo 194.286 imigrantes. Destes se observa que entre as nacionalidades que mais buscam o Brasil estão os imigrantes provenientes do Haiti, Colômbia, Bolívia e Venezuela, sendo São Paulo o estado brasileiro que mais recebe imigrantes, seguido de Roraima e Santa Catarina (SISMIGRA-OBMIGRA, 2025).

Diante do expressivo recebimento de imigrantes no estado de São Paulo e da confirmação de que muitos deles são crianças em idade escolar, os dados oficiais do Governo do Estado (2024) apontam que, do total de 3,5 milhões de estudantes matriculados na rede pública, 11.905 são estrangeiros. Entre esses, destacam-se os bolivianos (5.022), seguidos por japoneses (1.307), haitianos (998), angolanos (594) e paraguaios (433). Esse cenário evidencia e fundamenta o problema central da presente pesquisa (SÃO PAULO, 2024).

Para tanto, voltamos nosso olhar ao início da colonização e das primeiras imigrações no Brasil, lembrando que os países que aqui chegaram buscaram recriar um pouco de sua terra natal. Ao trazerem suas tradições, costumes e modos de vida, marcaram profundamente a construção da nossa história e da identidade cultural brasileira.

O desenvolvimento da pesquisa buscará conhecer como os colonos se organizavam para manter a educação de suas crianças, passando pelo período de nacionalização do ensino, até o início das leis que garantiram a continuidade do ensino e que, ao longo do período de evolução da educação desde a colonização até os tempos atuais, buscaram garantir o direito a educação.

Assim, este artigo intenciona identificar os obstáculos encontrados pelos estudantes imigrantes ao longo de sua trajetória escolar, utilizando para tanto uma revisão de artigos afins e do arcabouço legal, resgatando a história da imigração no Brasil colônia, nas escolas de imigrantes e, em sequência, acompanhar as transições ocorridas nos sistemas de ensino, compreendendo como vem sendo tratado o acolhimento, acesso e permanência deste grupo na educação básica brasileira.

A metodologia empregada neste trabalho combina pesquisa bibliográfica e as técnicas de levantamento documental, observacional e normativo, aliados ao método histórico-comparativo, procedendo a uma análise da política migratória e os principais marcos legais no contexto atual das migrações no Brasil. Adicionalmente, serão discutidas contribuições teóricas de autores que abordam a história da imigração e a inclusão de imigrantes no contexto educacional, articulando essa análise à legislação vigente.

Os resultados incluem a identificação de entraves e a necessidade de revisão da legislação educacional voltada para imigrantes, evidenciando aspectos que necessitam de aprimoramento para garantir uma inserção mais efetiva dessa população no sistema educacional brasileiro. Além disso, espera-se contribuir para a conscientização de gestores, educadores e formuladores de políticas públicas sobre a importância da educação como fator fundamental de inclusão social.

Este artigo está estruturado em duas seções que abordam, inicialmente, um panorama histórico e legal sobre a educação de imigrantes no Brasil, seguido por uma análise dos marcos normativos que regulam o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas brasileiras. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que reforçam a necessidade de ajustes legais e estruturais para assegurar que os direitos educacionais dos imigrantes sejam efetivamente garantidos.

2.2. Movimentos migratórios e escolas de imigrantes

Desde o descobrimento e durante o processo de colonização do Brasil, diferentes povos foram incentivados a estabelecer colônias, ocupando terras devolutas em várias regiões do país, deixando marcas profundas na formação social e cultural do território (DICIONÁRIO AMBIENTAL, 2013).

A chegada dos portugueses ao Brasil foi acompanhada pela vinda de escravizados negros, que trouxeram consigo seus costumes e cultura. A celebração dessas manifestações culturais era proibida, restringindo-se às senzalas. Esses indivíduos foram considerados um povo inferior e indigno de integrar a população brasileira, que à época almejava consolidar-se como uma "segunda Europa" no Brasil. O texto de Redin (2024) evidencia o racismo institucionalizado presente no Brasil Colônia, bem como a questão da xenofobia, que se aliava à estratificação por classe social. Tal conjuntura visava a constituição de uma população brasileira predominantemente branca, com costumes europeus, o que delineava o ideal de migrante e, consequentemente, moldava a política de imigração nacional.

Em busca da construção do país à partir de 1824, o Brasil passou então a incentivar a formação de colônias de imigrantes, considerando seu "ideal de colonos": brancos, pacíficos, laboriosos e com conhecimento de lavoura e criação de animais, exigência atendidas pelos alemães que, com uma imigração subsidiada pelo governo brasileiro e alemão inicialmente, vieram participar da colonização e miscigenação, colaborando para a constituição fenotípica da população brasileira. Mais tarde, porém, foram considerados impróprios em relação à integração, pois recusavam a assimilação dos costumes e linguagem do Brasil, defendendo a preservação de sua cultura de origem (SCHULZE, 2014).

A pesquisa de Kreutz (2000) evidencia a organização das colônias alemãs e o empenho em garantir um ensino de qualidade nas escolas étnicas, frequentemente assessoradas pela Igreja, que fornecia apoio financeiro para atender às demandas escolares e investia na formação docente. O professor era uma figura de grande prestígio social, recebendo, além de salário, casa, roça e benfeitorias, sendo considerado imprescindível não apenas para a formação e orientação dos estudantes, mas também de suas famílias. Em muitos casos, assumia funções religiosas e comunitárias, como presidir cultos na ausência do padre, acompanhar doentes com orações, catequizar e animar cantos

litúrgicos. Nesse contexto, consolidou-se a concepção da profissão docente como vocação e sacerdócio, com o professor atuando como líder comunitário em um projeto de restauração religiosa frente ao ideário liberal e à escola laica defendida por outras correntes ideológicas. As comunidades cultivavam ainda o princípio de que todos deveriam ser alfabetizados e, para garantir esse objetivo, aplicavam sanções religiosas àqueles que não frequentassem a escola.

Após a chegada dos alemães, foi a vez da imigração italiana em 1870. Esses imigrantes foram bem recebidos, atraídos pela promessa da gratuidade de terras e fartura de alimentos, além de um subsídio nacional brasileiro para a formação de colônias em diversas regiões do Brasil. Tais indivíduos contribuiriam com a agricultura e a pecuária e, sobretudo, possuíam as características consideradas adequadas pela elite governante: eram brancos, laboriosos e com algum conhecimento em lavoura, tendo importante contribuição nas plantações de café em São Paulo (VENDRAME, 2024).

A pesquisa de Manfio e Benaduce (2017) mostra como a cultura e as tradições italianas foram preservadas mesmo diante das proibições impostas pelo governo nacionalista. As autoras destacam a construção da identidade dos imigrantes italianos no Brasil e o orgulho de seus descendentes, que buscaram transformar suas colônias em um verdadeiro pedaço da Itália. Assim, transmitiram às gerações seguintes a relação do homem com a natureza, a herança de seu grupo social e a projeção de futuro pelos membros da comunidade, por meio de palavras, práticas e representações. Dessa forma, cultura e identidade se entrelaçaram na apropriação social do grupo, refletindo-se ainda hoje nas celebrações realizadas em diversos estados brasileiros, que valorizam esse patrimônio cultural.

O terceiro grande grupo de imigrantes a chegar ao Brasil foram os poloneses, em 1875, integrando o processo de branqueamento populacional e oferecendo mão de obra qualificada para a agricultura, com algum nível de instrução e professando a fé cristã, características valorizadas no “colono ideal”. Nas colônias, organizavam-se para construir igrejas e escolas, formando instituições étnicas em áreas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul, voltadas à preservação cultural e à transmissão da identidade polonesa. Apesar de salários baixos e da necessidade de complementar a renda, o ensino se manteve graças ao esforço comunitário, embora o trabalho infantil e o analfabetismo familiar limitassem a frequência escolar. Em 1938, havia 128 escolas atendendo 4.560 alunos, com ensino em polonês e português, até que a nacionalização do ensino fechou as escolas

étnicas, substituindo-as por escolas públicas, o que gerou conflitos, mas deixou uma memória educacional significativa entre os descendentes (MALIKOSKI, 2017).

Após a Segunda Guerra Mundial, um novo fluxo migratório polonês ocorreu entre 1947 e 1951, distinto da imigração anterior, seu novo foco de migração foi o estado de São Paulo. Dessa vez, os poloneses chegaram ao Brasil como "deslocados de guerra", patrocinados pela Organização Internacional dos Refugiados. Diferentemente dos imigrantes rurais do século XIX, esses novos imigrantes possuíam qualificação técnica adquirida nos campos de refugiados da Alemanha e da Áustria. O Brasil, embora priorizasse imigrantes de origem latina como portugueses, espanhóis e italianos, aceitou esses refugiados tanto por razões humanitárias quanto por sua utilidade no mercado de trabalho. Assim, o perfil dos poloneses mudou de agricultores pioneiros para profissionais especializados (BASTOS, 2014).

Os espanhóis chegaram entre 1880 e 1930, principalmente deslocados para São Paulo e Rio de Janeiro. Muitos trabalharam na lavoura e há poucos registros de sua atuação na área urbana. A adaptação ao ensino foi facilitada pela semelhança linguística com o português. Foram identificados como sendo o grupo de imigrantes com o menor grau de instrução, tendo de suas comunidades o incentivo à educação formal, quando em 1930 entraram em um movimento de aculturação de seu patrimônio cultural, passando a realizar casamentos com os nativos brasileiros, deixando de lado seu isolamento étnico e se integrando à cultura local. (KLEIN, v. 19, n. 3, p. 457–476, 1989).

A imigração japonesa, iniciada em 1908 e intensificada entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, enfrentou diferentes contextos, desde o incentivo à ocupação territorial até restrições durante o período de nacionalização, quando o governo passou a restringir sua entrada e manifestações culturais. Considerados violentos, resistentes e fora do padrão fenotípico desejado pelo “colono ideal”, os japoneses chegaram a ter sua migração proibida em 1934, sofrendo preconceitos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando foram vistos como inimigos da nação. Apenas em 1948, por emenda constitucional, essas restrições foram encerradas, inaugurando nova fase de imigração e reconhecimento (HAYASHI, 2024).

Aos poucos, sua contribuição para a agricultura e para o desenvolvimento do país passou a ser valorizada, culminando em 1958 com a celebração do cinquentenário da imigração japonesa, momento de reconhecimento público e de reinterpretação das impressões iniciais sobre o grupo.

A constituição das escolas japonesas, acompanhando o movimento migratório, se deu com o objetivo de manter as traições culturais e a língua japonesa, no início eram construídas de forma precária e funcionavam em um cômodo improvisado, na casa de uma família na colônia. A educação era considerada muito importante pelas famílias japonesas e priorizavam o ensino das crianças com menos de 14 anos, considerando que os imigrantes desta idade já imigravam para o Brasil alfabetizados e com algum conhecimento de geografia, história e língua japonesa (DEMARTINI,2000).

Como estratégia para manter suas escolas, Demartini (2000) destaca a adaptação dos japoneses à política de nacionalização brasileira. No período da manhã, as escolas ofereciam aulas de língua portuguesa, matemática, geografia e história do Brasil, ministradas em português, enquanto à tarde os estudantes aprendiam o idioma japonês e a cultura japonesa com professores de origem japonesa. Dessa forma, essas instituições se enquadravam no sistema de ensino da época, formando escolas nipo-brasileiras, e não enfrentavam restrições até o final da Segunda Guerra Mundial, quando passaram a ser proibidas de ensinar japonês, utilizar livros na língua japonesa ou manter professores japoneses.

Diante desta proibição e visando manter sua linguagem e patrimônio cultural, resistindo à nacionalização e apagamento de sua língua e cultura, passaram a ensinar a língua de forma discreta e particular, em cursos livres, novamente em locais improvisados e com a informação restrita entre seu grupo (DEMARTINI,2000).

Os imigrantes árabes chegaram ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX, principalmente entre as décadas de 1920 e 1940. A fome e a devastação de plantações desencadearam a imigração.

Esses imigrantes tinham diferentes níveis de instrução e condições financeiras, e os relatos apontam para homens alfabetizados e mulheres frequentemente analfabetas. Sem apoio oficial do governo brasileiro eles mesmos tinham que arcar com os custos da imigração, criaram associações formais, como a Sociedade União Síria (1897) e a Sociedade Cedro do Líbano (1914), fortalecendo sua identidade cultural. As gerações seguintes, com maior estabilidade financeira, tiveram melhores condições de acesso ao ensino superior e se destacaram em diversas áreas. Hoje, há descendentes árabes na medicina, direito, engenharia, letras, política e muitas outras áreas da sociedade brasileira (ABAD, 2020).

A presença chinesa na América Latina e no Caribe remonta ao século XVII, e o Brasil se tornou um dos principais destinos de imigrantes chineses na América Latina,

especialmente a partir do final do século XX. A região sudeste, com seus maiores centros urbanos do país, atraiu a maior parte dessa população (AMORIM, 2017).

A pesquisa sobre as escolas comunitárias de imigrante revela que em 1890, quando no período mais intenso da imigração, o Brasil tinha um sistema de ensino deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos e sem condições de atender a demanda de imigrantes, estimulou a criação das escolas étnicas a fim de garantir acesso à educação a esses grupos. Naquele período, as opções eram limitadas: ou se possuíam recursos para tutor ou para enviar os filhos para estudar na Europa, ou a aprendizagem se restringia a um ofício, perpetuando essa condição a cada geração.

Contudo, com o desenvolvimento do país e o crescimento populacional, a expansão da educação e a criação de escolas para atender aos brasileiros tornaram-se imperativas. Como as instituições existentes não eram suficientes e não alcançavam as zonas rurais, onde estavam instalados os imigrantes, estimulou-se a criação de escolas específicas para imigrantes. Em 1937, haviam 1.579 escolas alemãs distribuídas por diversas regiões do Brasil; em 1930, registravam-se 167 escolas italianas e, na mesma década, de 178 escolas japonesas, chegando a 486 escolas japonesas de educação básica em 1939 (KREUTZ,2000; DEMARTINI, 2000).

É importante compreender o contexto da época de limitação a novas imigrações. A Constituição de 1934, por exemplo, determinou restrições à entrada de imigrantes; some-se a esta política de governo, a proibição do ensino de língua estrangeira aos menores de 14 anos e a proibição da circulação de jornais e revistas em língua estrangeira, exceto as autorizadas pelo Ministério da Justiça. Mesmo a Constituição sendo atualizada em 1937, estabelecia restrições à entrada de imigrantes, fixando um sistema de cotas de 2% sobre o total dos respectivos estrangeiros fixados no Brasil nos últimos 50 anos. Essa medida também proibia a concentração de imigrantes em núcleos e reservava ao governo federal a prerrogativa de limitar e suspender a entrada de novos contingentes (BRASIL,1934; 1937).

Na obra de Oliveira (2001), são apresentados os termos “abrasileiramento” dos imigrantes e “dosagem de elementos exóticos” para justificar o controle de entrada de imigrantes no Brasil. Tais termos, indicavam ainda os povos que deveriam ter sua entrada limitada no Brasil, dentre eles os de etnias germânicas, eslavas e asiáticas, e liberavam aqueles que teriam maior possibilidade de assimilação dos preceitos e costumes brasileiros, como os portugueses e espanhóis.

Como reflexo da situação política da época, altamente deficitária em termos de orçamento e capacidade técnica para oferecer ensino de qualidade, por muitos anos, as escolas de imigrantes ofereceram educação aos seus grupos, conservando suas tradições, linguagem e cultura.

Com a publicação do Decreto nº 406, de maio de 1938, a política de nacionalização resultou em pressão governamental sobre essas instituições. Elas foram obrigadas a adotar a língua portuguesa e a incluir em seus currículos as disciplinas de português, geografia e história do Brasil (BRASIL,1938).

Paralelamente à limitação da entrada de novos imigrantes, a preservação de sua cultura e tradições também foi restringida. Seguiu-se um movimento de redução das escolas imigrantes até que, em 1938, foram transformadas em escolas públicas, passando então ao controle, orientação e fiscalização do Estado (KREUTZ,2000).

2.3. Analisando as leis de imigração e sua interferência na inclusão dos imigrantes na educação básica

Do fechamento das escolas de imigrantes à nacionalização como política de governo, seguiu-se um longo período de discussões acerca da educação e as formas de oferecê-la aos brasileiros e aos estrangeiros. Com a publicação do Decreto 1.545 de 25 de agosto de 1939 os imigrantes foram proibidos de construir e manter escolas em área de colonização, para estimular o patriotismo por parte dos estudantes, as aulas de educação física eram ministradas por oficial ou sargento das forças armadas, com a justificativa de uniformizar diferenças étnicas (BRASIL,1939).

A seguir em 1941, pelo Decreto Federal nº 3.580 foi proibida a importação de livros-texto de língua estrangeira ou sua produção em território nacional num movimento imposto de nacionalização do ensino (KREUTZ,2000).

O texto de Raquel D. Quadros(2025) destaca a atuação de Gustavo Capanema à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1934, quando assumiu a responsabilidade pela organização da educação nacional em um cenário de altos índices de analfabetismo, forte presença cultural de imigrantes e desigualdades regionais. Nesse contexto, foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP), marcada por um viés nacionalista e centralizador, responsável por propor medidas como a diferenciação entre ensino rural e urbano, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas primárias e a gratuidade do ensino primário (QUADROS, 2025).

Na era Vargas, as reformas educacionais se consolidaram com as Leis Orgânicas da Educação**.** O Decreto-lei nº 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) vinculou a formação técnica ao mercado de trabalho, enquanto o Decreto-lei nº 4.244/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) priorizou disciplinas humanísticas em detrimento das ciências, reforçando o caráter elitista do secundário (SCHWARTZMAN, 1985).

Já a Lei Orgânica do Ensino Normal**,** instituída pelo Decreto-lei nº 9.613/1946, uniformizou a formação docente em âmbito nacional, tornando-se referência para a elaboração dos Estatutos do Magistério nos diversos estados e representou um marco da valorização da formação de professores e gestores escolares — preocupação retomada apenas com a LDBEN nº 9.394/1996 (MAZUR, 2020).

Os decretos normativos e leis orgânicas da educação estiveram vigentes e normatizaram a educação brasileira até a publicação da primeira lei de diretrizes e bases da educação (LDBEN) em 1961.

Com a Conferência da Aliança para o Progresso e a elaboração da Carta de Punta Del Este, em 1961, a educação recebeu um novo fôlego. Tal documento constituiu-se num marco de cooperação entre os países da América Latina e os Estados Unidos em matéria de redução de desigualdades. Mesmo que tivesse a intenção primordial de combater a influência do comunismo, também teve como iniciativa promover o desenvolvimento econômico e social regional.

Dentre seus objetivos, destacavam-se erradicar a pobreza e a desigualdade na América Latina, acelerar o desenvolvimento econômico e social, melhorando as condições de vida da população e reforçar os valores democráticos ao combater o comunismo. Para tanto, os Estados Unidos se dispunham a fornecer financiamento, por meio de investimentos públicos e privados, fortalecer a cooperação técnica e científica e apoiar projetos de infraestrutura, educação e saúde, enfocando ainda o fim do analfabetismo de adultos e educação primária de seis anos para todas as crianças, a modernização e ampliação do ensino técnico e universitário e o aumento da capacidade de pesquisa com pessoal qualificado ao rápido desenvolvimento planejado (CAMARGO, 2015).

A Carta de Punta del Este (1961) estabeleceu metas para o desenvolvimento econômico e estabilidade social na América Latina em um período de dez anos. No campo educacional, destacou-se ao incentivar a universalização do ensino primário, a alfabetização de adultos e a inclusão de imigrantes na educação. Porém, desafios como corrupção, resistência política e falta de investimentos limitaram os resultados esperados,

embora tenha reafirmado a educação como ferramenta essencial para reduzir desigualdades e fortalecer a democracia.

Além do acesso à educação, a Carta propôs a melhoria da infraestrutura escolar, a valorização dos professores e a revisão curricular para atender às demandas regionais. Também incentivou a expansão do ensino técnico e profissionalizante, contando com apoio financeiro dos EUA e organismos internacionais (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1961).

Influenciado ou não pela Carta de Punta del Este e percebendo que a educação brasileira carecia de mudanças, ocorreu a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, onde foram propostas diretrizes gerais para o ensino, mencionando o pluralismo, indiretamente reconhecendo a diversidade e iniciando o estímulo à integração, apesar de quase não se referir a cultura de origem e reconhecer a presença dos imigrantes nas escolas (BRASIL, 1961).

A publicação da segunda LDBEN nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, trouxe à tona um currículo moralista, apesar de determinar a obrigatoriedade do ensino de 1º e 2º grau, o equivalente ao ensino fundamental, o que levou a expansão do acesso escolar a todos, trouxe também o incentivo a formação técnica em detrimento de reflexões teóricas, revalidando a ideia do fortalecimento da cultura nacional. Tal normativa, novamente não faz menção aos imigrantes ou a valorização de sua cultura de origem, apenas indica que a formação dos docentes deva considerar as diferenças culturais entre os estados (BRASIL,1971).

No Brasil, a Constituição de 1988 consolidou a educação como um direito fundamental, garantindo acesso universal, inclusive a imigrantes e refugiados. Seu artigo 5º estabelece a igualdade de todos perante a lei, assegurando aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Assim, todos os estudantes, independentemente da nacionalidade, têm garantidos seus direitos à matrícula escolar, promovendo um sentimento de pertencimento (BRASIL, 1988).

No entanto, na prática, imigrantes, especialmente os de origem indígena estrangeira, provenientes da América Latina, entre eles os imigrantes da Venezuela, Bolívia, Guiana, Paraguai, Uruguai, Colômbia e África, ainda enfrentam barreiras para ingressar na educação devido a preconceitos ligados ao ideal histórico do "colono ideal", que privilegia traços fenotípicos europeus, dificultando sua integração (OLIVEIRA, 2024).

Some-se a esta característica indesejada o fato de que muitos imigrantes têm chegado sem documentação comprobatória, o que pode prejudicá-los na matrícula em muitos estados, atravancando seu processo de integração e inclusão no mercado de trabalho.

No entanto, a Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se estabelece como marco legal para proteção integral da criança, garantindo seus direitos básico à saúde, educação e proteção contra abusos, determinando a necessidade de se acolher o estudante imigrante/estrangeiro na rede de educação básica. Com efeito, o Art. 5º determina: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

É reforçado ainda em seu Artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – direito de ser respeitado por seus educadores;
III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990).

Portanto, verificamos o dever do Estado no acolhimento e obrigatoriedade do ensino instituído por lei, reafirmado pelo artigo 54:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
VII – assistência ao educando no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1990).

Como observado, esse conjunto normativo determina o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Há que se considerar, com especial atenção, o Art. 58 que aborda o processo educacional, no qual se determina o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Para garantir a uniformização do processo de inclusão dos imigrantes, facilitando as instituições escolares adequar o estudante na série correta para a continuidade de seus estudos, ou até oferecer aos imigrantes que tivessem o ensino básico concluído no país de origem, o acesso ao ensino universitário, ocorreu a publicação da Deliberação 03 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2016 propondo o reconhecimento de estudos realizados no exterior. Essa deliberação, aliada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394 de 1996, oferece a possibilidade de organização, validação e integração dos estudos em nível de educação básica para sua continuidade e acesso ao nível superior de educação (BRASIL, 2016;1996).

A Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada no Brasil pelo Decreto 4.246/2002, garante o acesso à educação pública, combatendo a discriminação por nacionalidade ou condição migratória. Em seu artigo 22, assegura que os Estados Contratantes ofereçam aos apátridas tratamento equivalente ao de seus nacionais no ensino primário e, sempre que possível, condições favoráveis no acesso a outros níveis de ensino, incluindo reconhecimento de diplomas, isenção de taxas e concessão de bolsas. Esse documento é fundamental para garantir os direitos educacionais dos imigrantes apátridas no Brasil (BRASIL, 2002).

Por meio do Decreto nº 6.729, de 12 de janeiro de 2009, foi estabelecido o protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados e estudos de nível fundamental e médio não técnico entre os Estados do Mercado Comum do Sul (Mercosul), composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. A legislação define a equivalência dos níveis de educação, desde a matrícula no ensino pré-escolar até a conclusão da educação básica, na 3ª série do ensino médio, que antecede o nível superior. Esse decreto permite o reconhecimento de estudos nos países membros sem a

exigência de documentos adicionais, além do certificado e diploma de conclusão (BRASIL, 2009).

A Lei de Migração, publicada em 2017, reforça a garantia de direitos aos imigrantes, promovendo maior igualdade e diversidade cultural no país. Ao harmonizar-se aos direitos humanos, assegurou, por meio de tratados dos quais o Brasil é signatário, os direitos fundamentais prescritos na Constituição Federal de 1988, dentre eles o direito à liberdade, à segurança e à inviolabilidade de domicílio. Atrelada a esses direitos, a lei estabelece que a política migratória brasileira será regida pela universalidade, interdependência dos direitos humanos, repudiando e agindo de forma a prevenir a xenofobia, o racismo e quaisquer formas de discriminação (BRASIL,2017).

A publicação do Parecer CNE/CES nº 827/2018 representou um avanço importante ao facilitar o processo de consulta sobre a revalidação de diplomas estrangeiros apresentados por solicitantes de refúgio. Esse parecer oferece orientações normativas e recomendações específicas para as instituições de ensino superior quanto ao tratamento de casos em que o imigrante ou refugiado não possui todos os documentos comprobatórios formais de sua formação no país de origem. O documento também contribui para esclarecer quais normas devem ser aplicadas nesses casos, garantindo maior segurança jurídica e institucional na análise dos pedidos, além de promover uma abordagem mais humanizada e inclusiva na avaliação acadêmica dos refugiados (BRASIL, 2018).

Atualmente, muitas crianças e jovens que chegam ao Brasil enfrentam dificuldades para se matricular nas escolas devido à falta de documentação. No entanto, a Constituição Federal assegura seus direitos fundamentais, e a LDBEN nº 9.394 de 1996 determina que a autoridade escolar deve realizar a classificação desses estudantes, independentemente da apresentação de documentos comprobatórios. Para fortalecer esse direito, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 01/2020 e da Resolução CEB/CNE nº 01, de 13 de novembro de 2020**,** regulamentou a inclusão de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, estabelecendo em seu artigo 6º a determinação de organização da escola para os procedimentos de 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).

Por fim, para brasileiros que estudam no exterior, a Resolução Nº 01/2013 do Conselho Nacional de Educação normatizou a continuidade de estudos em escolas estrangeiras com reconhecimento oficial, garantindo a validade dos certificados quando do retorno ao Brasil. Com esse conjunto de normativas e legislações, o Brasil reforça seu compromisso com a inclusão educacional, garantindo direitos fundamentais a nacionais e imigrantes, promovendo a integração e assegurando oportunidades educacionais a todos (BRASIL, 2023).

2.4. Considerações finais

A análise dos artigos e legislações evidencia que a história dos imigrantes no Brasil foi marcada por preconceitos, restrições e processos de seleção. Desde as migrações incentivadas pelos governos até aquelas que resistiram às proibições, percebe-se a permanência de práticas discriminatórias, que se refletem até hoje no preconceito sofrido por imigrantes que não se enquadram no arquétipo do "colono ideal" do início da colonização. Essa herança histórica ajuda a compreender a complexidade dos desafios atuais de inclusão.

A investigação sobre as escolas étnicas demonstrou o empenho das comunidades imigrantes em preservar sua cultura, língua, valores morais e religiosos. Entretanto, com a nacionalização do ensino e a consequente extinção dessas instituições, houve não apenas perda cultural, mas também enfraquecimento da qualidade de ensino, sobretudo quando transformadas em escolas públicas centralizadas. Paralelamente, as Leis Orgânicas da década de 1940 estabeleceram marcos na organização da educação nacional, mas reforçaram o viés nacionalista e centralizador do Estado, excluindo a atuação de imigrantes no magistério e delimitando a identidade da escola pública sob a ótica da homogeneização.

No campo normativo mais recente, observa-se o avanço de legislações e acordos internacionais que reforçam a garantia de direitos. A LDB nº 9.394/1996 consolidou o princípio da universalização da educação, assegurando o acesso de crianças e jovens imigrantes. Os protocolos de integração educacional do MERCOSUL ampliaram o reconhecimento mútuo de estudos, favorecendo a mobilidade acadêmica. A Lei de Migração nº 13.445/2017, associada ao Estatuto do Refugiado e dos Apátridas,

estabeleceram fundamentos mais humanitários para a proteção e integração de pessoas em mobilidade. Esses marcos, embora nem sempre efetivados plenamente, representam instrumentos fundamentais para o acolhimento e a garantia de direitos básicos, incluindo o direito à educação.

Apesar desses avanços, a presença dos imigrantes nas escolas brasileiras continua a ser tratada de forma tímida e insuficiente. Ainda hoje, embora o direito à matrícula esteja garantido, a inclusão plena permanece comprometida por barreiras burocráticas e sociais. A ausência de políticas públicas específicas que articulem educação, saúde, moradia e trabalho evidencia a dificuldade de transformar a legislação em prática efetiva, criando obstáculos que atravessam todo o percurso acadêmico, da educação básica ao ensino superior.

Resgatar a trajetória migratória no Brasil revela tanto as dificuldades históricas quanto as lutas de resistência e superação dos imigrantes. Diante disso, cabe ao Estado e à sociedade a responsabilidade de construir políticas públicas consistentes, que respeitem e valorizem a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que promovam articulação com os saberes e oportunidades locais. A integração dos imigrantes, mais do que um dever legal, constitui um imperativo ético e social, capaz de transformar a diversidade migratória em potência educativa e em caminho para um país mais justo e inclusivo.

2.5. Referências

ABAD, Vera Lúcia Salamoni. Imigração árabe no Brasil – uma questão de identidade – reflexos em Petrópolis. 2020.

AMORIM, Marcela S. M. A. et al. A imigração chinesa para a América Latina e Brasil: o perfil do imigrante chinês no Sudeste brasileiro. 2017. Dissertação (Mestrado) – UNESP, 2017.

BASTOS, S.; SALLES, M. do R. R. A imigração polonesa para São Paulo no pós-Segunda Guerra Mundial no quadro das entradas dos 'deslocados de guerra': 1947 a 1951. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 31, n. 1, p. 151–167, jan. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 8597, 5 maio 1938. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D0406.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 18045, 26 ago. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D1545.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.580, de 3 de setembro de 1941. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 17361, 5 set. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D3580.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 1591, 9 fev. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/d4073.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5499, 10 abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/d4244.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 121, 4 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1940-1949/d8529.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 11625, 21 ago. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1940-1949/d9613.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9199.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Deliberação CEE nº 21, de 2001. Dispõe sobre equivalência de estudos realizados no exterior em nível do ensino fundamental e médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 01, de 21 maio 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/refugiados. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 30 nov. 2009. Seção 1, p. 644. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/parcneceb16_09.htm. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 827. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/refugiados. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 01, de 13 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2020. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 dez. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/refugiados. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 03, de 22 jun. 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ces-2016. Acesso em: 04 fev. 2025.

CAMARGO, Carlos Augusto de Oliveira. A Caritas Arquidiocesana de São Paulo: sua missão como organismo eclesial de promoção humana. PUC-SP, 2015. Cap. 4, p. 39-44.

CARTA DE PUNTA DEL ESTE. 1961. DIPUBLICO.ORG. Disponível em: https://www.dipublico.org/119066/carta-de-punta-del-este-1961. Acesso em: 30 jan. 2025.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. E-book. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf/view. Acesso em: 10 out. 2024.

DEMARTINI, Z. DE B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 43–72, ago. 2000.

DOMINGOS, Antonio. Políticas linguísticas e ensino do espanhol no Brasil: entre avanços e retrocessos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 701-720, 2010.

HAYASHI, B. N. Da imigração indesejada à imigração celebrada: representações da imigração japonesa em três jornais brasileiros no imediato pós-guerra (1946-1958). *Sociologia & Antropologia*, v. 14, n. 1, p. e210065, 2024.

KLEIN, Herbert S. A integração social e econômica dos imigrantes espanhóis no Brasil. *Estudos Econômicos (São Paulo). Revista USP*, v. 19, n. 3, p. 457–476, 1989. DOI: 10.11606/1980-53571934hsk. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157613. Acesso em: 27 fev. 2025.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159–176, set. 2000.

MALIKOSKI, A.; KREUTZ, L. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939). *História da Educação*, v. 21, n. 51, p. 317–331, jan. 2017.

MANFIO, Vanessa; BENADUCE, Gilda Maria Cabral. Quarta Colônia de imigração italiana/RS: uma abordagem sobre a cultura e identidade. *Geosul*, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 260–273, set./dez. 2017. DOI: 10.5007/2177-5230.2017v32n65p260.

MAZUR, Luciana de Souza; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1–17, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3681. Acesso em: 22/08/2025.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: qual palavra devo usar? Disponível em: https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar. Acesso em: 4 set. 2025.

OLIVEIRA, L. M.; CASALI, A. Xenofobia racionalizada; desigualdade na acolhida a estudantes imigrantes como desafio à Educação em Direitos Humanos. *Pro-Posições*, v. 35, p. e2024c1003BR, 2024.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. O Brasil dos imigrantes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 120 p.

PORTAL DO IMIGRANTE. SISMIGRA: Sistema de Registro Nacional Migratório (2014–2024). OBMIGRA: Observatório das Imigrações Internacionais. Disponível em: https://app.powerbi.com/view. Acesso em: 01 fev. 2025.

QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Gustavo Capanema: criação da Comissão Nacional de Ensino Primário. *Educação (Santa Maria. Online)*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 413-424, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117138253012. Acesso em: 22 ago. 2025.

REDIN, G.; REICHERT, D. W. O mais estrangeiro dentre os estrangeiros: xenofobia no Brasil. *Revista Direito e Práxis*, v. 15, n. 4, p. e77924, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Rede estadual tem quase 12 mil estudantes nascidos fora do Brasil. Portal do Governo de São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/rede-estadual-tem-quase-12-mil-estudantes-nascidos-fora-do-brasil/. Acesso em:22 ago. 2025.

SCHULZE, F. A constituição global da nação brasileira: questões de imigração nos anos 1930 e 1940. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 21, n. 1, p. 237–246, jan. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 5-25, fev. 1996. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

VENDRAME, M. I.; KARSBURG, A. DE O. O negócio das migrações: empresários, agentes e colonização no Brasil do século XIX. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 25, p. e20230041, 2024.

3. ARTIGO 2: A QUESTÃO DA ABORDAGEM DA IMIGRAÇÃO NOS DOCUMENTOS ESCOLARES

RESUMO

Neste artigo discute-se o direito à educação da criança imigrante na escola pública brasileira, tomando como instrumento de análise os documentos escolares e seu papel na abordagem e formação de docentes e estudantes imigrantes. Para isso, é realizada pesquisa qualitativa, de caráter documental da Lei de Diretrizes e Bases da educação, da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Metas do Plano Nacional de Educação, buscando caminhos para o desenvolvimento de estratégias de acolhimento e desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A análise documental tem o objetivo de identificar como a questão da imigração tem sido abordada nos documentos escolares e como a rede de ensino pública, na figura de seus administradores em nível federal, estadual e municipal, vêm incluindo esta pauta em suas discussões. É também analisado como os gestores escolares e docentes têm acolhido e trabalhado com os imigrantes matriculados nas unidades escolares e como a questão da imigração está inserida na formação dos professores nos cursos de graduação. O resultado da pesquisa evidencia que garantir o direito a educação vai além de efetivar a matrícula destas crianças, pois passa por ações de real integração que devem ser movidas por diversos atores em diferentes níveis, num movimento de formação dos professores, inclusão de projetos, estratégias, metodologias, componente curricular integrador nas escolas de educação básica, além de alterar um currículo em que o movimento migratório é invisibilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração; criança imigrante; currículo; avaliação; educação

ABSTRACT

This article discusses the right to education of immigrant children in Brazilian public schools, using school documents and their role in the approach and training of immigrant teachers and students as an analysis tool. To this end, qualitative research is conducted using documents on the Law of Guidelines and Bases of Education, the Common National Curricular Base, the National Curricular Guidelines and the Goals of the National Education Plan, seeking ways to develop strategies for welcoming and developing students' learning, with the important participation of teachers, who also have a space for analysis in relation to their training in this article. The documentary analysis aims to identify how the issue of immigration has been addressed in school documents and how the network, represented by its administrators, at federal, state and municipal levels, has included this issue in its discussions. We will also analyze how school administrators and teachers have welcomed and worked with immigrants enrolled in schools and also how the issue of immigration is included in the training of teachers in undergraduate courses. The results of the research show that guaranteeing the right to education goes beyond enrolling these children, it involves real integration actions, which must be driven by different actors at different levels, in a movement to train teachers, include projects, strategies, methodologies, and an integrative curricular component in basic education schools, in addition to leading to changes in a curriculum where the migratory movement is made invisible.

KEYWORDs: Imigration; immigrant child; curriculum; assessment; education

3.1. Introdução

A escola é, por excelência, um espaço de encontro. Nela, saberes, culturas, histórias e trajetórias diversas se entrelaçam, especialmente em um país marcado por intensos fluxos migratórios como o Brasil. Ao longo de sua formação histórica, o território brasileiro foi moldado por múltiplas presenças — indígenas, africanas, europeias, asiáticas e latino-americanas — que construíram um mosaico cultural singular e dinâmico. No entanto, apesar dessa diversidade, o sistema educacional brasileiro nem sempre esteve preparado para acolher e integrar, com equidade, todos aqueles que dele fazem parte. Essa realidade se torna ainda mais sensível quando se observa o lugar ocupado pelos imigrantes nas políticas públicas de educação.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971, durante o regime militar, refletia um modelo educacional tecnicista, voltado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, com pouca abertura para o desenvolvimento humano, o pensamento crítico ou a valorização da pluralidade cultural. As necessidades específicas de grupos minoritários, como os imigrantes recém-chegados ao país, foram negligenciadas, resultando na exclusão simbólica e prática dessas populações. Os currículos eram inflexíveis, a formação de professores não contemplava estratégias inclusivas e a própria ideia de diversidade era marginalizada nas diretrizes oficiais.

Somente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) é que se começa a observar um movimento, ainda que limitado, no sentido da valorização da diversidade e do reconhecimento de direitos educacionais para todos, independentemente de origem nacional, etnia ou condição social. A legislação passou a incorporar princípios como o respeito às diferenças, a valorização das identidades culturais e a promoção da equidade. Contudo, a ausência de uma abordagem direta e sistemática sobre a imigração evidencia que os imigrantes continuam, em muitos aspectos, invisíveis no planejamento e execução das políticas educacionais brasileiras.

Cumpre-nos observar que desde a Lei Orgânica do Ensino Normal, publicada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 a preocupação com a formação dos professores, visando prepara-los aos novos desafios, frente aos baixos índices de rendimento dos estudantes, abordando os desafios de desenvolver as aprendizagens dos

estudantes em uma sociedade multicultural, não teve espaço , sendo o tema abordado na LDBEN 9394/96, quase 50 anos depois (BRASIL,1946; LDBEN,1996).

Essa invisibilidade se revela também nos desdobramentos do Plano Nacional de Educação (PNE), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e mesmo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora reconheçam a diversidade como valor formativo, pouco avançam na proposição de políticas específicas para estudantes imigrantes. A formação docente, os materiais pedagógicos e as estratégias avaliativas ainda se estruturam a partir de um modelo homogêneo que ignora a complexidade linguística, cultural e emocional vivida por esses alunos.

Em muitos casos, os estudantes estrangeiros são lançados em um ambiente escolar que lhes exige adaptação imediata à língua portuguesa e aos conteúdos curriculares, sem que antes sejam oferecidos recursos adequados ou um acolhimento efetivo durante o processo de aprendizagem e integração à cultura local.

Diante disso, o presente estudo busca refletir sobre os caminhos normativos já percorridos e os desafios práticas ainda existentes no que se refere à integração dos estudantes imigrantes no sistema educacional público brasileiro. A partir da análise das legislações vigentes, políticas públicas específicas e práticas pedagógicas, pretende-se identificar oportunidades para a construção de uma educação mais sensível à diversidade étnico-cultural e verdadeiramente inclusiva.

Destaca-se, especialmente, a importância de práticas como o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), a formação continuada de professores voltada para o atendimento intercultural e o fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade, respeitando a bagagem cultural dos imigrantes e promovendo o sentimento de pertencimento.

Trata-se, assim, de pensar a escola como um território de escuta, de diálogo e de construção coletiva, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas reconhecida como riqueza. O objetivo é contribuir para o fortalecimento de um projeto educativo comprometido com os direitos humanos, com a justiça social e com o desenvolvimento integral de todos os estudantes — brasileiros ou estrangeiros — que compartilham o mesmo chão.Este artigo examina como se dá a invisibilização das populações imigrantes nas diretrizes educacionais nacionais e busca analisar como essa omissão repercute nas práticas escolares. Tomando como eixo condutor a relação entre legislação, currículo e práticas pedagógicas, a discussão propõe uma leitura crítica sobre a forma como o sistema

educacional brasileiro lida com a diferença e como os direitos educacionais de crianças e adolescentes imigrantes são respeitados.

Para tanto, o artigo está organizado em cinco seções. A primeira examina os dispositivos legais da LDBEN, situando-os historicamente e problematizando a ausência de referências ao multiculturalismo. Na segunda seção, analisamos a exclusão da temática migratória na elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação). A terceira seção é dedicada à análise da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com destaque para a tensão entre o reconhecimento da diversidade e a imposição de uma homogeneidade linguística centrada na língua portuguesa que invisibiliza a cultura de origem dos imigrantes. A quarta seção discute práticas e políticas de acolhimento e integração de estudantes imigrantes e refugiados, com base em relato de caso que evidenciam obstáculos como barreiras linguísticas, lacunas na formação docente e negligência em relação às culturas de origem. Por fim, a quinta seção propõe diretrizes e estratégias para uma educação intercultural crítica, ancorada em princípios de equidade e justiça social, voltada à valorização da diversidade como elemento formativo essencial.

3.2. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN): evolução e possibilidades

A LDBEN é a espinha dorsal do sistema educacional brasileiro, criada para unificar, orientar e garantir o direito à educação de forma democrática, legal e estruturada. Foi escrita para dar coerência nacional à educação, estabelecendo o que deve ser ensinado, como, por quem, e com que objetivos, respeitando os princípios da Constituição.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 1961, representou um marco na normatização do sistema educacional brasileiro ao estruturar, de forma nacional e sistemática, os níveis e modalidades de ensino. No entanto, a LDBEN/1961 não traz em sua estrutura, qualquer menção à presença e às necessidades dos imigrantes e de seus descendentes no país. Em consonância com um projeto nacional homogeneizador, que vinha sendo reforçado desde o Estado Novo, a lei manteve a centralidade da língua portuguesa como único idioma de ensino e não reconheceu a diversidade cultural e linguística oriunda das imigrações. Dessa forma, contribuiu para a continuidade de políticas de assimilação cultural e apagamento das línguas de origem dos estudantes imigrantes, reforçando um modelo monocultural e

excludente, no qual a integração escolar se dava pela via da negação da diferença (BRASIL, 1961).

A LDBEN nº 5692 de 1971, marcou uma transformação significativa na estrutura educacional do Brasil. Considerando sua publicação durante o regime militar, enfatizou a formação técnico-profissional, orientando currículos para este fim e dando pouca atenção a aspectos importantes para a concretização da inclusão das minorias ou mesmo da integração dos imigrantes, relegados à marginalidade, uma vez que seu currículo tinha pouca flexibilidade para atender às necessidades específicas de grupos minoritários.

A Lei, em particular, enfatizava a necessidade da formação dos jovens para o mercado de trabalho, investindo numa formação predominantemente técnica, deixando de lado formações voltadas ao ensino acadêmico e humanístico. Estas Diretrizes tornaram obrigatório o ensino de primeiro grau, equivalente ao ensino fundamental atual, para crianças de 7 a 14 anos, selecionando os jovens que poderiam ter acesso ao 2º grau, atual ensino médio. Em seu § 2º, o artigo 4º apresenta o ensejo à habilitação profissional.

A LDBEN 5.692/71 não tinha como prioridade a formação de adultos; desta forma, os imigrantes que chegavam sem escolarização encontravam dificuldade para acessar programas de alfabetização ou educação de jovens e adultos. Além disso, não havia, naquela época, programas de valorização da diversidade cultural, sendo este mais um fator dificultador para a integração dos imigrantes à realidade brasileira.

Entre a vigência da LDBEN nº 5.692/1971 e a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, o Brasil passou por transformações políticas e sociais profundas que influenciaram diretamente a formulação de uma nova legislação educacional, mais democrática e inclusiva.

A redemocratização do país e, sobretudo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representaram marcos fundamentais para a universalização do direito à educação, ao garantir o acesso à escola como direito de todos, independentemente de nacionalidade, origem ou condição social, abrindo espaço para o reconhecimento da diversidade cultural e para a crítica ao modelo educacional homogêneo que prevalecia até então.

A adesão do Brasil a tratados internacionais sobre direitos humanos e a crescente mobilização de movimentos sociais em defesa de uma educação multicultural contribuíram para ampliar a compreensão do papel da escola como espaço de valorização das diferenças. Assim, a LDBEN de 1996 surgiu como reflexo desse novo momento histórico, incorporando em seus princípios a pluralidade cultural e direitos humanos,

refletidos na Constituição de 1988, e que viriam a fundamentar, anos depois, políticas de acolhimento e inclusão de estudantes imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro.Com a publicação da nova LDBEN nº 9.394 de 1996, apesar de não tratar diretamente das questões relativas à inclusão de imigrantes, ela reconhece a diversidade cultural e a necessidade de oferecer acesso e ensino de qualidade a todas as crianças e jovens em território nacional, independentemente de sua nacionalidade, raça ou condição social, situação abordada especificamente nos arts. 3º e 4º como direito de todos. Em seu art. 3º, Inciso IV, a LDBEN promove o respeito à liberdade e à tolerância, valores essenciais para a integração dos imigrantes no ambiente escolar. Além disso, incentiva a valorização da pluralidade cultural como elemento enriquecedor do processo educativo. Podemos observar nos arts. 58 ao 60 que, embora focados na educação especial, esses artigos reforçam a necessidade de um atendimento adequado às necessidades individuais, o que poderia lançar luz sobre a necessidade de incluir iniciativas voltadas aos imigrantes, como ensino de português como língua de acolhimento e a adaptação curricular incluindo componentes curriculares que abordem o multiculturalismo e que promovam o amadurecimento dos jovens, evitando conflitos e promovendo ações de acolhimento, mas até o momento estas possibilidades não foram realizadas (LDBEN, 96).

Balzan (2022), com base em relatos de docentes que atuam com estudantes imigrantes, evidencia dificuldades relacionadas à linguagem, acolhimento e formação docente. Destaca que pelo limitado domínio da língua portuguesa que os imigrantes tem ao chegarem nas escolas, tal situação compromete a aprendizagem das demais disciplinas. Como alternativa, propõe o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), mediado por um professor especializado em linguagem e alfabetização, que atuaria na sala de recursos – espaço multifuncional previsto pela SEDUC-SP para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipado com materiais, tecnologia assistiva e profissionais treinados em áreas específicas, segundo a orientação oficial. Esse ambiente permitiria oferecer apoio linguístico direcionado, facilitando a compreensão de conteúdos escolares e promovendo uma integração mais efetiva dos estudantes imigrantes.

Ao tratar da integração e respeito à cultura indígena no art. 26-A da LDBEN 9394/96, mesmo não falando especificamente de imigrantes, traz neste artigo ênfase a diversidade cultural e a construção de uma sociedade inclusiva, abrindo espaço para integrar conteúdos sobre outras culturas e tradições, promovendo o respeito à identidade cultural dos alunos imigrantes.

Considera-se a importância da “possibilidade de autoexpressão”, abrindo espaço privilegiado aos imigrantes, se assim compreender o docente, para que falem de si, da sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos no espaço escolar, compartilhando sua cultura. O professor, ator central deste movimento de integração, deve oferecer ao imigrante espaço seguro, dando-lhe voz, tornando-os parte da comunidade escolar, fazendo a ponte para que se reconheçam pertencentes a esta comunidade, iniciando uma integração intramuros para ampliar seu acolhimento na comunidade extraescolar (LDBEN, 96).

A análise dos relatos e dados evidencia que desenvolver nos estudantes imigrantes o sentimento de pertencimento é fundamental para uma integração significativa no ambiente escolar.

Como aponta Balzan (2022), essa integração deve ser compreendida em suas dimensões cultural, intercultural e transcultural. A dimensão cultural refere-se ao reconhecimento e valorização das identidades e tradições próprias dos imigrantes. Já a dimensão intercultural envolve o diálogo e a interação respeitosa entre as diferentes culturas presentes na escola, promovendo a troca e o aprendizado mútuo.

Por fim, a dimensão transcultural vai além das fronteiras culturais, incentivando a construção de novas práticas e sentidos que ultrapassam as diferenças culturais, integrando elementos diversos para formar uma experiência compartilhada. Promover esse pertencimento não significa apenas incluir, mas acolher — criando espaços em que o diálogo entre diferentes culturas seja possível e valorizado, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com a diversidade que compõe o cotidiano escolar brasileiro (BALZAN,2022).

As dimensões cultural, intercultural e transcultural da integração dos estudantes imigrantes dialogam diretamente com os princípios estabelecidos pela LDBEN nº 9.394/1996. A lei, ao valorizar a diversidade cultural brasileira e reconhecer a necessidade de adaptar currículos e práticas pedagógicas ao contexto local (artigos 26 e 58-60), oferece o respaldo legal para que escolas promovam não apenas a inclusão formal, mas também um acolhimento efetivo que respeite as identidades culturais dos alunos. O reconhecimento da cultura própria dos imigrantes (dimensão cultural), a promoção do diálogo e da interação entre diferentes grupos culturais (dimensão intercultural) e a construção de práticas integradoras que superem barreiras culturais (dimensão transcultural) encontram na LDB fundamentos para serem efetivadas, garantindo uma educação plural, democrática e inclusiva.

3.3. A abordagem do plano nacional de educação (PNE) e das diretrizes curriculares nacionais (DCNS) sobre os imigrantes

Ao considerarmos a LDBEN 9394/96, seu marco legal e sua intencionalidade em redefinir rumos para a educação nacional, percebe-se também sua responsabilidade em fiscalizar tais mudanças, suscitando nos diferentes Estados a necessidade de se construir Planos de Educação que atendam à necessidade da universalização e melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, em seu art. 8º, § 1º, a Lei determina que à União compete coordenar a política nacional de educação, de modo a articular os diferentes níveis e sistemas, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Nesta linha evolutiva, é mister destacar a contribuição que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001 e determinado pelo artigo 214 da Constituição Federal, representou como avanço estratégico na organização e planejamento da educação brasileira. Por meio dele foram estabelecidas diretrizes, metas claras e prazos definidos para que os sistemas de ensino, articulados e em regime de colaboração entre estados e municípios, promovam mudanças e busquem melhorias nos índices de desenvolvimento da educação, orientando políticas públicas que fomentem a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade da educação e a inclusão social na educação.

Na construção de um Plano torna-se indispensável a realização de discussões para a tomada de decisão, buscando reduzir as desigualdades regionais e sociais no acesso à educação. No entanto, observa-se que em sua elaboração não foi contemplado, na medida do necessário, ações ou reflexões sobre o tema da imigração.

Diante do intenso fluxo de imigrantes que chegam ao Brasil — cerca de 268,5 mil em 2010, com aumento contínuo nos anos seguintes, atingindo aproximadamente 155 mil registros em 2014, e alcançando 194 331 novos migrantes em 2024**,** conforme boletim da Secretaria Nacional de Justiça -Sistema de Migração – SISMigra / OBMigra— torna-se urgente que as políticas públicas de inclusão educacional considerem prioritariamente o acolhimento de estudantes imigrantes, inserindo o tema na agenda educativa no Brasil.

Da análise desse documento, visualiza-se que a universalização do ensino não abarca os movimentos migratórios e seus reflexos em nosso país, desta forma não são previstas ações públicas concretas e adequadas para o enfrentamento das barreiras linguísticas e culturais.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) tenha reconhecido a importância da diversidade cultural e regional no ensino, pouco avançou na inclusão efetiva de estudantes imigrantes. As propostas não enfrentaram diretamente o desequilíbrio de oportunidades entre brasileiros e imigrantes, revelando uma lacuna preocupante.

Tal omissão contraria não apenas os princípios da equidade presentes na Constituição Federal e na LDBEN, como também compromete o cumprimento de acordos internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Ao ignorar as necessidades específicas desses alunos, o plano acaba por enfraquecer o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e sensível às realidades migratórias do país.

Oliveira (2020) pondera que, no plano internacional, referente à educação e políticas inclusivas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, foi tratado como tema principal a educação para a equidade social, integrando a diversidade a agenda da educação global.

A iniciativa internacional "*Education For All* " (EFA), coordenada pela UNESCO desde 1990, estabeleceu metas globais para garantir o acesso equitativo à educação básica de qualidade, com foco especial na superação de desigualdades sociais, regionais, de gênero e de origem étnica.

Embora o Brasil tenha assumido esse compromisso em suas políticas educacionais, a inclusão dos imigrantes no sistema educacional ainda é um ponto frágil dentro dessa agenda. O princípio da universalização do acesso à educação, defendido pelo EFA, pressupõe que nenhuma criança ou jovem — independentemente de sua nacionalidade ou condição migratória — seja excluído da escola. Assim, a efetivação dessas diretrizes no contexto brasileiro exige o desenvolvimento de políticas públicas específicas que considerem as barreiras linguísticas, culturais e sociais enfrentadas pelos estudantes imigrantes, promovendo uma educação de fato inclusiva, plural e alinhada aos acordos internacionais ratificados pelo país.Com a intenção de atender as premissas do acordo o governo vem propondo políticas sociais compensatórias no campo educativo, que têm feito diferença na ampliação do acesso, assegurando o direito à educação.

No que se refere à universalização da educação básica, os programas de Governo vêm buscando a democratização do acesso à educação básica e ao ensino superior com o Bolsa-família (PBF) e o programa Mais Educação (PME), além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação (Fundeb), no entanto não se identificam programas específicos de identificação, amparo, acolhimento ou integração de imigrantes nas escolas.

Sabemos que a linguagem é um dos principais fatores de inclusão e exclusão. Nesse sentido, ao analisar a trajetória do ensino de línguas no Brasil desde o período colonial, Andrade (2021) destaca que, com a chegada da família real em 1808, surgiram cadeiras de química, geografia e história, bem como o ensino de línguas estrangeiras. O inglês e o francês, chamadas línguas vivas, passaram a integrar o currículo ao lado do grego e do latim, consideradas línguas clássicas.

Posteriormente, em 1837, a criação do Colégio Pedro II consolidou a língua portuguesa como oficial e introduziu alemão e italiano, buscando aproximar o ensino brasileiro dos padrões europeus. Contudo, a transição do Império para a República fragilizou a presença das línguas, levando à retirada do grego em 1925 e à redução do espaço do italiano, enquanto o alemão e o inglês permaneceram com frequência livre (ANDRADE, 2021).

Na era Vargas, a reforma educacional conduzida por Gustavo Capanema, em 1942, incluiu latim, francês, inglês e, pela primeira vez, o espanhol no currículo (BRASIL, 1942). A primeira LDB (1961) retirou o latim e reduziu a carga horária de francês e espanhol, mantendo o inglês como prioritário (LDB, 1961).

Em 1971, a segunda LDB reduziu o percurso escolar para 11 anos, suprimiu línguas estrangeiras no 1º grau e limitou o inglês a uma aula semanal no 2º grau (LDB, 1971). Já a LDB de 1996 reorganizou a educação básica em ensino fundamental e médio, ampliando novamente para 12 anos e estabelecendo o ensino obrigatório do inglês a partir do 6º ano, além da possibilidade de uma segunda língua no ensino médio, definida pela escola, conforme a Lei 11.161/2005 (LDB, 1996).

No entanto o impacto direto da Lei 11.161/2005 na BNCC foi reduzido: embora tenha representado um momento de valorização do espanhol na educação básica, sua obrigatoriedade não foi incorporada ao texto da BNCC. O resultado é uma contradição entre a legislação anterior e a orientação curricular nacional mais recente, que priorizou o inglês e esvaziou o alcance da lei.

O debate em torno do ensino de espanhol na educação básica revela um movimento entre avanços e retrocessos. Para Domingos (2010), a ausência de uma política contínua resultou em instabilidade, ora garantindo, ora limitando a presença da disciplina, o que fragilizou sua consolidação. Carvalho (2022) acrescenta que a retirada do espanhol da BNCC representa retrocesso, pois reduz as possibilidades de

fortalecimento do plurilinguismo e do acesso dos estudantes a uma língua estratégica para a inserção do Brasil no contexto latino-americano. Nessa perspectiva, a exclusão do espanhol diminui horizontes culturais e repertórios linguísticos.

Por outro lado, há vozes que defendem a relevância do espanhol mesmo diante de sua instabilidade. Aureliano (2025) argumenta que, apesar das mudanças legais, a língua continua estratégica para a integração regional, especialmente no âmbito do Mercosul, sendo fundamental investir em projetos pedagógicos consistentes. Vitório (2018) também sustenta que, ao valorizar a diversidade cultural e a aproximação identitária com países vizinhos, o ensino do espanhol amplia oportunidades acadêmicas e profissionais.

Dessa forma, enquanto parte da literatura enfatiza os prejuízos da retirada da obrigatoriedade, outros autores reforçam a importância do espanhol como instrumento de integração, pluralidade e emancipação no espaço escolar.

Aprender um novo idioma representa um importante instrumento para ampliar as oportunidades no mercado de trabalho, o que justifica, na visão de muitos, a manutenção do inglês como língua estrangeira obrigatória nas escolas brasileiras. No entanto, a proposta inicial de promover a integração dos imigrantes por meio da superação das barreiras linguísticas acabou sendo deixada em segundo plano. As discussões atuais seguem centradas no ideal de formação do estudante brasileiro, desconsiderando as demandas específicas decorrentes das fragilidades educacionais enfrentadas pelos estudantes imigrantes.

Nesse contexto, o ensino limitado ao português e ao inglês ignora os potenciais benefícios do espanhol, tanto para o fortalecimento das trocas culturais entre estudantes nacionais e estrangeiros, quanto para a qualificação de docentes que atuam no acolhimento educacional desses grupos, ampliando a inclusão e a aprendizagem na rede pública.

Ao analisarmos as ações de acolhimento e oportunidade dadas aos imigrantes no ensino superior, Oliveira (2020) destaca avanços no acolhimento de imigrantes no ensino superior, com a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Ambas se fundamentam na cooperação solidária e no intercâmbio cultural, promovendo parcerias entre países e favorecendo o desenvolvimento econômico, político e social de estudantes nacionais e estrangeiros. Outro tema relevante que merece destaque nessa discussão é a formação dos docentes brasileiros. Um dos principais problemas

diagnosticado pelos estudiosos é que a formação dos professores, que passam por universidades de todo país, não se detém em temas cujo foco são as dificuldades, fragilidades e potencialidades de uma educação que acolhe e ensina os imigrantes estrangeiros.

Conforme pontua Oliveira (2019), o imigrante parece ser o "sujeito ausente" na agenda de educação brasileira, evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema e a proposta de mudanças no cenário atual, observando ainda que o registro de matrículas de imigrantes atinge apenas 1% das matrículas de estudantes no país, que enfrenta dificuldades em oferecer serviços básicos aos seus próprios cidadãos, tornando a questão de garantir serviços e investir em mudanças na política educacional para atender aos imigrantes, não prioritária.

Como mencionado anteriormente, o conhecimento deve ser mediado pelo docente. Assim, evidencia-se a importância da formação desse profissional para lidar com os conflitos gerados pela presença dos imigrantes matriculados nas escolas e as oportunidades decorrentes da integração dos "diferentes". Cursino (2020) enfoca ainda como um professor que desenvolve suas competências plurilíngue tem papel importante no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes imigrantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para garantir uma educação básica de qualidade, com foco na equidade, inclusão, acesso e permanência escolar. Alinhadas a esse planejamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), definidas pelo Conselho Nacional de Educação, orientam a organização dos currículos escolares em todo o país, assegurando coerência entre os sistemas de ensino e valorizando a diversidade regional, cultural e social.

Ambas as normativas convergem no compromisso com a formação integral dos estudantes, a promoção da cidadania e o respeito às diferenças, estruturando uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação pública mais justa e plural. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) buscam promover o desenvolvimento intelectual e profissional autônomo dos estudantes e tratam do respeito aos povos indígenas, quilombolas, negros e afrodescendentes, garantindo-lhes equidade. No entanto, não há menção direta aos imigrantes, sua trajetória migratória ou repertório cultural, cabendo ao docente, conforme a realidade regional, promover reflexões sobre a imigração, evidenciando mais uma vez a invisibilidade desse grupo.

Ao pesquisarmos a situação da inclusão dos imigrantes e as adaptações curriculares em outros países percebemos que a situação é muito semelhante a do Brasil, o artigo de Bajaj e Bartlett (2023) analisa o currículo de escolas públicas nos EUA voltadas a jovens imigrantes e refugiados recém-chegados, propondo um modelo transnacional crítico que valoriza a diversidade, translinguagens, engajamento cívico e aspirações multidirecionais, reconhecendo as trajetórias transnacionais dos estudantes.

Assim como Bajaj e Bartlett (2023) destacam a necessidade de currículos transnacionais e transculturais que reconheçam a diversidade cultural, experiências cotidianas e a dimensão emocional dos aprendizados, a inclusão de estudantes imigrantes no Brasil requer práticas pedagógicas que transcendam a visão eurocêntrica e homogeneizante ainda presente em muitas escolas. É preciso construir currículos e estratégias escolares que valorizem a trajetória migratória, o repertório cultural e linguístico desses estudantes, promovendo um ambiente ético, inclusivo e culturalmente relevante, capaz de enfrentar xenofobia e nacionalismos excludentes e garantir equidade e pertencimento no espaço escolar.

3.4. A imigração na BNCC

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 02 de 22/12/2017, não trate explicitamente da questão dos imigrantes, o Brasil, como país de acolhimento de migrantes e refugiados, por seu caráter normativo, determina as aprendizagens essenciais e define as dez competências gerais que deverão ser desenvolvidas ao longo da formação dos estudantes, enfocando o desenvolvimento do ser na etapa da educação infantil, a formação do cidadão no ensino fundamental e o desenvolvimento do pensamento crítico, técnico e científico, aliando a teoria à prática para a formação integral do indivíduo no Ensino Médio.

Ao definir as aprendizagens essenciais, a BNCC indica os componentes curriculares basilares para a formação do indivíduo, em cada área do conhecimento, e apresenta as competências e habilidades necessárias, incluindo as relativas às socioemocionais, além de valores essenciais para a formação integral dos estudantes.

Quando abordamos as dez competências e as relacionamos ao desenvolvimento dos indivíduos, mediados pelos docentes nas unidades escolares, encontramos na competência de número 1, “Conhecimento”, a proposta para o desenvolvimento de

aprendizagens e ações que intencionam levar o estudante a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Da análise desta competência, observa-se a grande oportunidade dada aos estudantes de conhecerem a história do Brasil, as dificuldades vividas pelos imigrantes e as oportunidades oferecidas na época, suscitando uma reflexão e transposição para os dias atuais. Deseja-se que os estudantes sejam levados a uma reflexão e construção de novas relações com os colegas imigrantes.

Outra oportunidade está no desenvolvimento da competência de número 3, que tem como objetivo desenvolver o repertório cultural do estudante, o que significa valorizar e respeitar as manifestações cultural das diversas regiões do país, bem como de outros países, criando a oportunidade de conhecer a cultura do país dos imigrantes que integram a classe e o bairro onde a escola está inserida, fortalecendo o sentimento de pertencimento do imigrante e a parceria entre escola e comunidade.

Na competência de número 9, busca-se desenvolver a empatia e cooperação enfatizando a importância da colaboração e do respeito mútuo, habilidades essenciais para a convivência harmoniosa em sociedade, mais uma grande oportunidade para abordar a questão da imigração sob um olhar de respeito a cultura as diferenças étnicas e a convivência harmoniosa.

Na competência de número 10 é enfocada a necessidade de se desenvolver a responsabilidade e cidadania, levando o estudante a exercitar a cidadania de forma ética e responsável, respeitando os direitos humanos e os valores democráticos e comprometendo-se com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Isso leva, novamente, à reflexão sobre a temática da imigração os diferentes valores éticos, culturais e religiosos oferecem campo e momentos de excelentes reflexões conjuntas (BNCC, 2017).

Enquanto documento normativo, a BNCC define as aprendizagens essenciais da Base comum, mas oferece aos estados autonomia para a elaboração de seu currículo, acolhendo as necessidades locais e regionais na definição de sua parte diversificada. Nessa situação, e se houver uma intencionalidade de acolher a demanda cultural e necessidades dos imigrantes, tal currículo e projeto político-pedagógico pode ser enriquecido com a inclusão de temas de reflexão e formação num currículo que busca a integração educacional de todos os indivíduos.

Nele são consideradas as especificidades regionais e a necessidade de adaptações para superar as dificuldades decorrentes da língua, reconhecendo a pluralidade étnico-

racial e cultural dos alunos, buscando o desenvolvimento de uma educação integral que contribua sobremaneira na formação dos nacionais e permite a real inclusão, com qualidade, dos imigrantes.

Cursino (2020) estuda o acolhimento linguístico de estudantes imigrantes e refugiados em escolas públicas da cidade de São Paulo, com base em experiências e dados coletados até o ano de 2019, analisando práticas pedagógicas plurilíngues e os desafios enfrentados por professores no processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar. Apresentando como principal desafio o idioma, que lhes prejudica o entendimento, tanto nas conversas informais com os colegas, quanto na compreensão dos conteúdos apresentado pelos professores, enfocando que tanto na LDB quanto na BNCC há priorização da homogeneidade da língua portuguesa, impondo-o como idioma único e exigindo dos estudantes que o absorvam em tempo real, e consequentemente, compreendam os diferentes conteúdos das demais disciplinas, desconsiderando seu período de adaptação ao novo país.

Há na BNCC (2017) a busca por estimular a criação de estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas que façam a integração dos componentes curriculares e, por meio deles, promovam uma abordagem pedagógica mais significativa e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes, através da mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores produzidos culturalmente, independentemente de sua nacionalidade ou situação migratória, mas os dizeres devem sair do papel e alcançar a efetivação nas salas de aula.

3.5. Acolher para incluir: estratégias e metodologias que favorecem o aprendizado dos imigrantes

Considerando o limitado material disponível que trate de estratégias voltadas ao ensino dos estudantes imigrantes e que mais do que a matrícula, o direito à educação deve abarcar as questões de acolhimento, de alterações curriculares, de adaptações de metodologia e estratégias e de formação docente, esta seção busca analisar alguns dos projetos e estratégias aplicadas por unidades escolares espalhadas pelo Brasil ao receberem imigrantes.

Para iniciar as discussões, trago o relato de uma escola do município de Ferraz de Vasconcelos (SP), que acompanhei durante minha atuação como supervisora de ensino em 2023. Naquele período, a escola recebeu seus primeiros estudantes imigrantes e

precisou desenvolver estratégias de acolhimento, ao mesmo tempo em que orientava os professores e buscava transformar a visão e as atitudes dos estudantes brasileiros diante das diferenças étnicas, linguísticas e culturais.

Este relato de caso analisa o processo de acolhimento e inclusão de uma estudante imigrante venezuelana em uma escola estadual de Ferraz de Vasconcelos (SP), no contexto pós-pandêmico. A estudante, identificada como "V.", iniciou seus estudos em 2023, após imigrar com a família para o Brasil. Apesar da documentação migratória regularizada, não havia comprovação de escolarização anterior, o que levou a escola a realizar entrevistas diagnósticas com apoio dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, resultando na matrícula de "V." no 6º ano do Ensino Fundamental e de seus irmãos em séries correspondentes à faixa etária. A escola, que já havia elaborado um protocolo metodológico pós-COVID articulado ao Programa Conviva SP (CONVIVA SP, 2019) e fortalecido pelo Projeto Gentileza, idealizado e desenvolvido pela escola, utilizou suas práticas pedagógicas para priorizar acolhimento, escuta sensível e respeito às diferenças culturais e linguísticas, sobretudo nas aulas de tutoria previstas no Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012). Além das ações em sala de aula, rodas de conversa, dinâmicas de resolução de conflitos e atividades culturais contribuíram para valorizar a língua e a cultura da estudante e favorecer o diálogo entre pares.

Os resultados mostraram que, apesar da timidez inicial, insegurança e dificuldades com a língua portuguesa, "V." apresentou avanços significativos, passando a participar ativamente das aulas e interagir melhor com os colegas, enquanto os estudantes brasileiros desenvolveram maior empatia e respeito à diversidade. As práticas foram institucionalizadas no Plano de Ação da escola, garantindo continuidade e fortalecendo o compromisso com a inclusão. Assim, o caso evidencia que a integração de imigrantes vai além do cumprimento legal, sendo viabilizada por práticas pedagógicas humanizadas que favorecem a convivência plural, a valorização da diversidade cultural e o combate ao preconceito, transformando a escola em espaço de justiça social e de construção de uma sociedade mais democrática.

Para amparar as análises sobre as barreiras e os desafios enfrentados pelos imigrantes na educação básica, e de forma a ampliar a análise da situação dos imigrantes em outros países o estudo de Vendramini e Perocco (2023), ao analisar a inserção de estudantes imigrantes na Itália, evidencia problemas que guardam semelhança com a realidade brasileira, como o preconceito racial, as dificuldades linguísticas e a seletividade estrutural do sistema de ensino. No caso italiano, a presença de crianças

imigrantes revelou a rigidez de uma escola pouco aberta à mudança, marcada pela sobrecarga docente, carências estruturais e um sistema de estratificação educacional que associa desigualdade à classe, etnia e nacionalidade. Os autores apontam que muitos estudantes estrangeiros são incluídos em séries abaixo da sua idade, reforçando a defasagem escolar, e enfrentam diferentes reações da escola — desde a defesa excludente, passando pela renúncia identitária, até uma visão romântica que mascara conflitos.

Essa dinâmica reflete a tensão entre integração, assimilação e adaptação, onde a integração, embora vista como meta, não supera o racismo, a xenofobia e a islamofobia. Assim como no Brasil, observa-se a invisibilidade das necessidades do imigrante em termos de acesso a direitos básicos de educação laser e cultura, mas usa visibilidade exacerbada devido à cor da pele, à língua falada e aos valores culturais que praticam, revelando a necessidade de uma interculturalidade radical que vá além do discurso romântico da diversidade e enfrente, de modo crítico, as assimetrias sociais e educacionais. (VENDRAMINI; PEROCCO, 2023)

Corroborando com esta tese, foram selecionados artigos que abordaram em suas pesquisas as dificuldades impostas pela invisibilidade de suas necessidades. O artigo de Magalhães (2012) apresenta as barreiras impostas aos imigrantes bolivianos a partir de uma pesquisa etnográfica realizada entre 2009 e 2010 em uma escola estadual localizada no bairro do Brás, na cidade de São Paulo, região marcada pela forte presença da comunidade boliviana. O estudo foi conduzido com alunos do ensino fundamental II, especialmente do 6º ao 9º ano, contando também com entrevistas e observações envolvendo professores, gestores escolares, familiares e estudantes bolivianos.

A autora enfoca aspectos como as falhas na formação docente para lidar com a diversidade linguística e cultural, os desafios enfrentados na aquisição da língua portuguesa e as dificuldades de aprendizagem desses estudantes. Além disso, o artigo aborda as relações entre a escola e os familiares dos imigrantes, bem como as situações de discriminação e preconceito vividas no ambiente escolar e no bairro onde residem, revelando um cenário de exclusão que compromete o pleno acesso à educação e a integração social desses alunos.Interessante analisar o andamento da pesquisa e a fala dos 16 participantes, repleta de informações para reflexões sobre como temos orientado nossas crianças e formado nossos jovens em relação ao respeito ao professor e a valorização dos estudos. Por outro lado, percebe-se que o silêncio dos imigrantes muitas vezes mascara o medo e a dificuldades vividas por eles. A pesquisa de Magalhães (2012) evidencia que, embora a linguagem seja um fator de dificuldade, a discriminação e o

preconceito são ainda mais determinantes para o desejo de muitos imigrantes de retornar ao país de origem. As mães apontam diferenças culturais no comportamento escolar, considerando os alunos brasileiros desrespeitosos e irresponsáveis, em contraste com os bolivianos, educados a valorizar a postura respeitosa diante dos professores. Os docentes, por sua vez, descrevem os estudantes bolivianos como pacíficos e respeitosos, mas também tímidos e pouco comunicativos. Já os estudantes relatam situações de exclusão, discriminação e violência que os levam a buscar a invisibilidade no ambiente escolar. Tanto mães quanto estudantes manifestam o desejo por uma escola exclusiva para bolivianos, enquanto os gestores destacam problemas com a documentação escolar e a baixa participação das famílias. Curiosamente, a televisão e a música nacional aparecem como meios informais de aprendizado da língua portuguesa.

Ao observarmos a televisão como instrumento educativo despretensioso, citado nas entrevistas, percebe-se mais um caminho para programas federais e estaduais de integração e aprendizagem de imigrantes da língua portuguesa. Outra situação que chama a atenção é o sonho dos estudantes e das mães de que houvesse uma escola "separada "para os bolivianos estudarem. Situação inviabilizada pela política de nacionalização do ensino, fechando as escolas étnicas, passando o sistema de ensino a exclusiva responsabilidade e organização pelo governo do Brasil, com a publicação do Decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939 (BRASIL, 1939).

Retomando os estudo segundo o Comitê de Direitos Econômicos e Culturais (DESC) das Nações Unidas de 1999, para que a educação se realize deve-se garantir o cumprimento de critérios definidos como os "4 As" – "*Available*, *Acceptable*, *Adaptable*, *Accessible*" – , que se traduzem em, respectivamente, "disponível", que ofereça instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; "aceitável", que ofereça padrões mínimos de qualidade de ensino; "adaptável", que seja flexível, contemplando as necessidades do estudante, sejam elas de natureza social ou cultural; e "acessível", que não ofereçam obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios (COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS – DESC, 1999).

Considerando que atualmente existem muitas escolas e vagas e que a matrícula, mesmo nas cidades mais distantes vem sendo efetivada, mesmo sem documentação, os critérios "disponível" e "acessível" são atendidos. No entanto não completamente, visto que situações de discriminação e preconceito tornam a questão da acessibilidade um problema a ser vencido diariamente, situação pontuada também por Magalhães (2012).

Por outro lado, os padrões mínimos estão sendo monitorados pelas avaliações internas e externas, e projetos têm sido implementados para a melhoria do ensino, sendo, portanto, o "aceitável" atendido, mesmo que em constante busca de melhorar. Já sobre a questão de alterações, adaptações, inclusões e flexibilidade para atender as necessidades dos imigrantes, apresenta-se como o grande entrave, já que o critério "adaptável" não está sendo atendido, mostrando os desafios que o Brasil enfrenta para a garantia da efetivação destes critérios.

Outro artigo que traz importantes reflexões sobre as avaliações internas e externas aplicadas a estudantes imigrantes é o de Alexandre e Vieira (2021), que acompanharam 18 alunos haitianos em duas escolas públicas do estado de Mato Grosso, sendo uma localizada na capital, Cuiabá, e outra no interior. A pesquisa foi realizada entre 2015 e 2016, com foco em estudantes da educação infantil e do ensino fundamental I (1º ao 5º ano)**.**

Os autores observaram as rotinas escolares e a atuação das professoras, buscando identificar caminhos possíveis para que os processos avaliativos — tanto internos quanto externos — pudessem ser compreendidos e realizados de forma significativa e justa, sem prejudicar o desempenho e o bem-estar dos alunos.

A pesquisa revelou situações recorrentes de preconceito e discriminação linguística e racial, destacadas nas entrevistas com os estudantes e educadores. Os autores analisaram como os alunos haitianos eram afetados por avaliações externas padronizadas, encaminhadas pelo Estado, que não consideravam suas trajetórias linguísticas e culturais. Da mesma forma, as avaliações internas**,** elaboradas pelos docentes das unidades escolares, frequentemente não estavam adaptadas às especificidades desses estudantes, dificultando a compreensão e gerando frustração. O estudo de Alexandre e Vieira (2021), aponta a necessidade urgente de práticas avaliativas mais flexíveis e humanizadas, que respeitem as condições de aprendizagem dos imigrantes e promovam a equidade no contexto escolar.

Como resultados do trabalho, os autores apontam que a escola ainda é centrada em um modelo hegemônico de ser humano, homem branco, heterossexual e cristão, e que não trata de modo igual pessoas fora deste padrão e que são percebidos com "diferentes".

Nesse sentido, um dos desafios da educação é promover uma educação cidadã, inclusiva e emancipadora, garantindo o acesso de qualidade e permanência escolar aos grupos excluídos, além de inserir no debate e no currículo temas que envolvam, dentre outros temas, raça e etnia, para que possamos romper com o racismo e xenofobia, numa

educação baseada em direitos, dignidade e cidadania que valoriza a diversidade cultural, lançando luz à necessidade de criar políticas educacionais que estabeleçam diretrizes para trabalhar conteúdos que visem mudar a percepção das pessoas sobre preconceitos e proporcione aprendizagens que respeitem e valorizem a diversidade humana (BUSKO, 2017 ; ALEXANDRE E VIEIRA, 2021).

No que se refere às avaliações escolares, tanto internas — elaboradas pelas professoras da unidade — quanto externas — propostas por instâncias superiores federais ou estaduais —, observou-se que os estudantes haitianos eram submetidos aos mesmos instrumentos aplicados aos demais alunos, independentemente do tempo de permanência na escola ou do domínio da língua portuguesa.

Desde o momento da matrícula até a realização das avaliações, esses alunos participavam de provas padronizadas em língua portuguesa, com questões baseadas em um currículo nacional que não considerava suas especificidades linguísticas e culturais. Um exemplo citado no estudo é a Provinha Brasil, avaliação diagnóstica aplicada no 2º ano do ensino fundamental, voltada à verificação das habilidades de leitura e matemática. Essa avaliação utiliza uma matriz de referência nacional, que, apesar de buscar garantir qualidade e equidade, não contempla a diversidade sociocultural presente nas escolas brasileiras, tampouco considera a condição dos alunos imigrantes que ainda estão em processo de aquisição do idioma. O estudo revelou que, nas avaliações externas, não houve adaptações nem consideração das diferenças culturais. Já nas avaliações internas, embora houvesse maior possibilidade de flexibilidade, os docentes pouco utilizaram estratégias inclusivas que poderiam favorecer os estudantes imigrantes. Alternativas como o uso de recursos de tradução para o francês, observação do desempenho em sala, jogos, dramatizações, desenhos e músicas poderiam ter permitido uma avaliação mais justa e condizente com as potencialidades dos alunos, evitando que a língua portuguesa fosse a principal barreira.

No entanto, os resultados da pesquisa apontaram para uma direção distinta daquela esperada. Os autores observaram que, embora os professores frequentemente elogiassem o comportamento dos alunos haitianos — descrito como tímido e colaborativo —, tais observações refletiam mais um juízo de valor do que uma contribuição efetiva para a avaliação das aprendizagens. Esses comentários acabavam se sobrepondo ao processo formal de avaliação, deixando em segundo plano a análise das competências efetivamente consolidadas pelos estudantes, em desalinho com os objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo.

No acompanhamento das rotinas escolares, observa-se que, na educação infantil, as práticas de dramatização, contação de histórias e imitação pouco contemplam a diversidade étnica e não promovem reflexão sobre inclusão. No ensino fundamental, predominam métodos baseados em cópia, memorização e obediência, sem abordagem efetiva das diferenças, exceto de forma limitada sobre a temática indígena, que mesmo estereotipado tem espaço de abordagem (ALEXANDRE E VIEIRA, 2021).

Mais uma vez fica evidente que o trabalho desenvolvido pelos docentes pode fazer diferença na integração dos novos estudantes e na abordagem dos temas relacionados ao racismo e a diversidade, fortalecendo mais uma vez a tese de que investir na formação destes docentes é essencial num processo de respeito às diferenças e reconhecimento da multiculturalidade (CURSINO, 2020).

Importante destacar que, no trabalho feito por Alexandre e Vieira (2021), também levantou as ações da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso que orientam os gestores e professores sobre a aplicação de uma avaliação que não prejudique os alunos, formando uma comissão para realizar o diagnóstico e elaborar uma proposta pedagógica que atenda, de maneira específica, as necessidades dos imigrantes. Tais medidas incluem, dentre outras, a alteração da carga horária da matriz curricular, ampliando-a quanto à língua portuguesa e linguagem.

De forma inovadora, o artigo traz a abertura de processo seletivo para a contratação de um Técnico de Atendimento Especial (TAE), que seria haitiano, porém que falasse a língua portuguesa, a fim de apoiar os estudantes haitianos em sala de aula. Porém, tal ação não teve continuidade pela timidez e despreparo que a própria intérprete apresentava ou até a falta de pessoas interessadas nas demais vagas, o que pode ser interpretado como falta de empenho das autoridades da educação para preparar e acompanhar este "técnico", o que reforça a teoria da influência do modelo eurocêntrico e da maior aceitação e apoio aos brancos.

Ainda segundo o autor, a diferença é tratada como corriqueira e que não necessita de empenho para modificação das dificuldades decorrentes dela, portanto a "diferença não faz diferença" (CANDAU,2002).

A crítica de West (1990) à padronização cultural nos sistemas educacionais contribui para compreender como as avaliações aplicadas nas escolas brasileiras, ao desconsiderarem as especificidades socioculturais e linguísticas dos estudantes imigrantes, reforçam desigualdades e exclusões. O autor aponta que os currículos e métodos avaliativos seguem um padrão eurocêntrico que impõe uma alta cultura como

modelo universal, promovendo “uma forma de autoridade cultural que ignora, nega e marginaliza a diversidade das experiências vividas por sujeitos não brancos”.

Tal lógica se reproduz na educação básica brasileira quando instrumentos como a Provinha Brasil e outras avaliações padronizadas são aplicados a todos os alunos, inclusive os recém-chegados ao país, sem considerar suas trajetórias, o domínio da língua portuguesa ou os impactos do deslocamento. Isso implica a negação de práticas educativas interseccionais, pluriculturais e plurilíngues, convertendo as diferenças em marcadores de déficit.

Como aponta West (1990), ao se adotar um modelo de avaliação que desconsidera as experiências culturais diversas, estabelece-se uma forma de “dominação simbólica que valida apenas uma visão de mundo, apagando todas as outras”. Nesse sentido, a crítica de West ajuda a iluminar a urgência de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade étnica, linguística e cultural que compõe a realidade dos imigrantes nas escolas brasileiras

Outro trabalho importante nessa temática é o de Balzan (2023), que busca compreender o que favorece e interfere negativamente no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes estrangeiros.

Segundo Balzan (2023), a dificuldade linguística e a falta de acolhimento estão entre os principais desafios enfrentados por estudantes imigrantes. Para mitigá-los, propõe-se que os professores abram espaço em sala para que os alunos compartilhem suas vivências e ensinem expressões, músicas e danças, promovendo a “aprendizagem mútua”; que os estudantes que ainda não dominam o português sejam incluídos em turmas de recursos com apoio do PLAc; que as avaliações considerem o domínio da língua e utilizem diferentes instrumentos, orais, escritos ou visuais; e que sejam usados recursos tecnológicos para tradução gradual do material, adaptando-o conforme o progresso do aluno.

Diante das dificuldades que a barreira linguística impõe aos estudantes, percebe-se a necessidade de preparar os docentes para atuar com estudantes imigrantes. Balzan (2023), recomenda formações em serviço, presenciais ou digitais (AVA-EFAP), mediadas por especialistas em currículo, de modo a integrar as competências da BNCC com o respeito às tradições culturais dos estrangeiros. Defende ainda a inclusão do PLAc nos cursos de formação, além de orientações sobre adaptações curriculares, uso de recursos audiovisuais e espaços de troca de experiências entre professores. O autor também sugere o fortalecimento do papel dos psicólogos da educação no acolhimento dos

imigrantes, reconhecendo sua importância no acompanhamento interpessoal, especialmente após a pandemia de COVID-19.

Outro caminho é estimular as escolas a buscar aproximar as famílias dos imigrantes das rotinas escolares, abrindo espaço para a socialização de sua cultura em festas interculturais, transpondo, com isso, as barreiras da escola para criar laços que fortaleçam o pertencimento das famílias e contribuam sobremaneira para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (CANDAU, 2002).

Importante registrar, quando se levanta a importância do acolhimento, aquele que é realizado no primeiro acesso do imigrante a escola, geralmente recebido por um funcionário da secretaria, que deve estar munido de informações suficientes para auxiliar o imigrante na efetivação de sua matrícula ou mesmo, informá-lo sobre o funcionamento da escola pública, para tanto a publicação do 1º Documento Orientador CGEB(Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) /NINC(Núcleo de Inclusão Educacional*)* – Estudantes Imigrantes pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo representa uma importante iniciativa de política pública educacional voltada à inclusão.

Embora seja um documento técnico e orientador, sua função ultrapassa o caráter informativo, pois estabelece diretrizes concretas para o acolhimento, matrícula, diagnóstico, escuta e acompanhamento pedagógico desses estudantes nas unidades escolares. Dessa forma, pode ser compreendido como um instrumento de efetivação do direito à educação, articulado com princípios constitucionais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e com tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Além disso, a cartilha contribui para consolidar práticas escolares que valorizem a diversidade cultural e linguística, ao reconhecer as especificidades do público imigrante e propor ações que favoreçam sua integração. Disponível em português, espanhol, francês, crioulo haitiano e inglês, o material fortalece o compromisso institucional com a equidade, servindo de referência para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Existem diferentes protocolos e orientações destinados aos imigrantes e, como forma de contribuir com essa ação, elaborou-se uma sugestão que está disponível no anexo desta tese

3.6. Considerações finais

Pensar a educação em um país plural como o Brasil é, inevitavelmente, refletir sobre os desafios e as potencialidades da convivência com a diversidade. No caso dos estudantes imigrantes, essa reflexão se torna ainda mais urgente e necessária, pois envolve não apenas o direito à escolarização, mas o direito ao reconhecimento, ao pertencimento e à dignidade. Ao longo deste trabalho, procurou-se compreender de que forma a legislação educacional brasileira – em especial a LDBEN, o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC – reconhece, ignora ou silencia as necessidades específicas dos sujeitos imigrantes que chegam às escolas, carregando histórias marcadas por deslocamento, resistência e esperança.

Apesar de avanços normativos em direção à equidade e à valorização da diversidade cultural, persistem lacunas entre o que está previsto na legislação e o que é vivenciado nas rotinas escolares. As políticas públicas frequentemente se mostram insuficientes ou ausentes quando o foco são os estudantes imigrantes. A padronização curricular, a falta de formação docente específica e a invisibilidade dessa população nos documentos orientadores revelam um sistema educacional ainda centrado em modelos homogêneos e excludentes. A escola, que deveria ser espaço de acolhimento, muitas vezes reforça barreiras e repete exclusões vivenciadas fora de seus muros.

Entretanto, esse cenário pode ser transformado. A educação tem o potencial de se constituir num instrumento efetivo de inclusão e justiça social, desde que esteja orientada por práticas pedagógicas sensíveis, uma escuta ativa e a construção de vínculos entre diferentes culturas. A implementação do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), por exemplo, representa mais do que uma adaptação linguística: é um gesto político-pedagógico de cuidado, respeito e valorização da experiência do outro. Criar espaços em que os estudantes imigrantes possam expressar suas identidades, histórias e saberes é uma prática profundamente humana, que enriquece toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar a formação docente. Os cursos de licenciatura e as formações continuadas devem incluir, de forma estruturada e permanente, componentes curriculares que dialoguem com a diversidade étnico-racial, linguística e cultural. É preciso formar professores para além da técnica: profissionais capazes de atuar com sensibilidade, empatia e compromisso social diante das novas realidades escolares. Temas como interculturalidade, pluralidade de saberes, direitos humanos e políticas de inclusão devem ser abordados não como conteúdos periféricos,

mas como pilares centrais de uma educação cidadã. Além da formação, é urgente o investimento em políticas públicas que garantam aos estudantes imigrantes não apenas o acesso à escola, mas condições reais de permanência e aprendizagem com qualidade. Isso inclui a criação de currículos flexíveis, programas de apoio pedagógico e linguístico, infraestrutura adequada e materiais didáticos contextualizados. A educação, nesse contexto, deve reconhecer a pluralidade cultural como riqueza pedagógica, e não como desafio ou obstáculo.

A escola precisa se reposicionar como espaço de escuta, diálogo e transformação intercultural. Mais do que adaptar o estudante imigrante a um modelo pré-existente, é necessário permitir que ele também contribua para ressignificar esse modelo, compartilhando seus saberes, tradições e perspectivas. Como destacam pesquisadores da área, romper com o currículo hegemônico e monocultural é um passo essencial para construir uma educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva. Educar, portanto, é construir pontes: entre línguas, culturas, experiências e sujeitos. É reconhecer no estudante imigrante não apenas uma demanda, mas um agente de saber, com voz, história e direitos. Que as políticas públicas avancem em sua responsabilidade institucional, mas que, sobretudo, as práticas pedagógicas cotidianas sejam humanizadas e conscientes. Que os professores sejam formados não apenas para ensinar conteúdos, mas para acolher pessoas. Que a escola seja, enfim, um espaço de pertencimento para todos – especialmente para aqueles que, por tanto tempo, foram silenciados ou invisibilizados. Promover uma educação intercultural e acolhedora é um compromisso com a democracia, a justiça social e a dignidade humana.

3.7. Referências

ALEXANDRE, I. J.; VIEIRA, P. A. dos Santos. Alunos haitianos, a busca de um sonho (im)possível: a realidade vivida por crianças migrantes na avaliação escolar. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 679–695, maio/ago. 2021.

ANDRADE, Ezequias Felix de. Breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: ATENA EDITORA. Panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Ponta Grossa: Atena, 2021. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br. Acesso em: 22 ago. 2025.

AURELIANO, João Paulo. O ensino de espanhol no Brasil e os desafios da integração regional. **Revista de Educação e Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 45–60, 2025. BAJAJ, Monisha; BARTLETT, Lesley. Critical transnational curriculum for immigrant and refugee youth. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 25–35, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499. Acesso em: 08 out. 2023.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/114072/decreto-99710-90. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, 2013. E-book. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-

br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br. Acesso em: 06 jun. 2025.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394, de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBNE) nº 5.692, de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4024.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25/06/2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 fev. 2025.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. **Revista da Defensoria Pública da União**, 2017.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125–161, ago. 2002.

CARVALHO, Mariana de Souza. A retirada do espanhol da BNCC e o retrocesso nas políticas linguísticas brasileiras. **Cadernos de Educação**, v. 41, n. 2, p. 223–240, 2022.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue

para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 415–434, maio–ago. 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09. Acesso em: 27 fev. 2025.

DOMINGOS, Antonio. Políticas linguísticas e ensino do espanhol no Brasil: entre avanços e retrocessos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 701–720, 2010.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 43–64, jan. 2012.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655. Acesso em: 06 jun. 2025.

PROGRAMA CONVIVA SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – EFAP. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/projetos-e-programas/conviva-sp. Acesso em: 01 fev. 2025.

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Currículo em Ação, Caderno do Professor: Tutoria. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/programa-ensino-integral-prof-tutoria. Acesso em: 01 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa Ensino Integral: diretrizes e orientações. São Paulo: SEE-SP, 2012. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; RODRIGUES, Elisabete; NICO, Magda. Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEE. 1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/documento-orientador-estudantes-imigrantes. Acesso em: 01 fev. 2025.

UNESCO. Education for All: Meeting our collective commitments. Paris: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147. Acesso em: 21 jul. 2025.

VENDRAMINI, Célia Regina; PEROCCO, Fabio. A escola é para todos? As contradições em torno da presença de estudantes imigrantes nas escolas italianas. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Florianópolis, v. 31, n. 69, p. 23–39, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/remhu/a/MsbnmTrywYRctRBmmJ5K9TG. Acesso em: 05 set. 2025.

VITÓRIO, Marcos. O ensino de espanhol no Brasil: políticas públicas, identidade e integração. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 102–118, 2018.

WEST, Cornel. The Cornel West reader. New York: Basic Civitas Books, 1990.

4. CONCLUSÃO

Os dois artigos que compõem esta dissertação possibilitaram uma análise crítica sobre os mecanismos de acolhimento e integração dos estudantes imigrantes internacionais na educação básica brasileira. O primeiro artigo investigou a presença da legislação educacional e das diretrizes institucionais voltadas a esse público, identificando avanços normativos importantes — como a LDBEN nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diretrizes complementares —, mas também constatando lacunas entre o previsto legalmente e as práticas efetivadas nas escolas. A pesquisa revelou que a simples matrícula escolar não é suficiente para garantir a inclusão, sendo necessário um esforço coletivo e comprometido das redes de ensino, de seus gestores e dos professores para transformar as normativas em ações pedagógicas concretas e culturalmente sensíveis.

O segundo artigo abordou a articulação entre a educação e o patrimônio cultural dos imigrantes, evidenciando que, embora o Brasil seja historicamente marcado pela diversidade étnica, apenas determinados grupos imigrantes — como os europeus e japoneses — foram simbolicamente incorporados à identidade nacional. Outros, especialmente oriundos da América Latina e do continente africano, continuam a enfrentar processos de apagamento cultural e exclusão das narrativas oficiais. A análise revelou que a escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve resistir à reprodução dessas desigualdades simbólicas e atuar como agente ativo na valorização das histórias, línguas e expressões culturais dos sujeitos migrantes.

Essas evidências empíricas e teóricas confirmaram a hipótese inicialmente formulada: o sucesso escolar, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes imigrantes estão diretamente vinculados às condições de acolhimento que encontram nas escolas e comunidades em que se inserem. O reconhecimento das suas identidades, o respeito às suas tradições e a abertura ao diálogo são condições indispensáveis para que se sintam pertencentes e valorizados. Também foi possível identificar que práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, o afeto e a diversidade promovem trajetórias escolares mais exitosas e contribuem para o fortalecimento da dignidade dos estudantes imigrantes.

A pesquisa contribui, portanto, para ampliar o debate sobre os desafios da educação inclusiva e intercultural no Brasil contemporâneo. Ao propor a valorização do pluralismo cultural e a revisão de práticas pedagógicas ancoradas em modelos

monoculturais, este trabalho reafirma o papel social da escola pública como espaço de construção da justiça social. Além disso, destaca a necessidade urgente de reformular a formação docente inicial e continuada, incorporando saberes que dialoguem com as relações étnico-raciais, a interculturalidade crítica e ao poder público sugere ações e projetos de criação de espaços que ofereçam cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Somente com uma preparação consciente e sensível por parte dos educadores e orientações frequentes aos gestores escolares, desburocratizando processos, é que será possível garantir aos estudantes imigrantes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento integral.

O tema assume relevância ainda maior diante do cenário internacional atual, marcado por políticas de fechamento de fronteiras, expulsão de estrangeiros e intensificação dos fluxos migratórios forçados. Muitos países têm adotado posturas excludentes que, ao deslegitimarem a presença do outro, forçam novos deslocamentos. O Brasil, por sua história e estrutura territorial, tende a se tornar um dos destinos de acolhimento de populações migrantes em busca de segurança, trabalho e dignidade. Diante dessa realidade, torna-se inadiável o compromisso com políticas públicas integradas que contemplem não apenas o acesso à escola, mas também a criação de condições efetivas para que esses sujeitos aprendam, participem, expressem sua identidade cultural e se integrem a nossa sociedade.

A escola, nesse contexto, é mais do que um espaço de ensino: é um território de pertencimento, de mediação cultural e de resistência ao apagamento. Promover a inclusão dos estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, respeitando suas trajetórias, memórias e potencialidades, é uma tarefa coletiva que exige o envolvimento do Estado, da comunidade escolar e da sociedade civil. Trata-se de um compromisso com os valores democráticos, com o direito à educação e com a construção de uma sociedade plural, solidária e equitativa, capaz de reconhecer na diversidade um de seus maiores patrimônios.

5. REFERÊNCIAS

ABAD, Vera Lúcia Salamoni. Imigração árabe no Brasil – uma questão de identidade – reflexos em Petrópolis. 2020.

ALEXANDRE, I. J.; VIEIRA, P. A. dos Santos. Alunos haitianos, a busca de um sonho (im)possível: a realidade vivida por crianças migrantes na avaliação escolar. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 679-695, maio/ago. 2021.

AMORIM, Marcela Sampaio Magalhães Alves de. O imigrante chinês no Brasil e no Sudeste: uma análise dos dados do Censo Demográfico (2010) e SINCRE – Polícia Federal (2000 a 2014). *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 26, n. esp.1, p. 182-196, 2016. DOI: https://doi.org/10.5752/p.2318-2962.2016v26nesp1p182.

ANDRADE, Ezequias Felix de. Breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de (org.). *Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. E-book. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/linguistica-letras-e-artes-teorias-e-praticas-interdisciplinares-em-espacos-educativos. Acesso em: 22 ago. 2025.

AURELIANO, João Paulo. O ensino de espanhol no Brasil e os desafios da integração regional. *Revista de Educação e Linguagem*, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2025.

BAJAJ, Monisha; BARTLETT, Lesley. Critical transnational curriculum for immigrant and refugee youth. *Curriculum Inquiry*, v. 47, n. 1, p. 25-35, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499. Acesso em: 08 out. 2023.

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

BASTOS, S.; SALLES, M. do R. R. A imigração polonesa para São Paulo no pós-Segunda Guerra Mundial no quadro das entradas dos 'deslocados de guerra': 1947 a 1951. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 31, n. 1, p. 151–167, jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da *Base Nacional Comum Curricular*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/114072/decreto-99710-90. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9199.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a organização e fiscalização do ensino secundário e comercial. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 8597, 5 maio 1938. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D0406.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a nacionalização do ensino no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 18045, 26 ago. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D1545.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.580, de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a fiscalização das escolas estrangeiras e da obrigatoriedade do ensino da língua nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 17361, 5 set. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D3580.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 1591, 9 fev. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/d4073.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 5499, 10 abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/d4244.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 121, 4 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1940-1949/d8529.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 11625, 21 ago. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1940-1949/d9613.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.729, de 12 de janeiro de 2009. Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile, assinado em Brasília, em 5 de dezembro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6729.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002. Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas – MRE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2000-2004/2002/decreto/D4246.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4024.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br. Acesso em: 06 jun. 2025.

BUSKO, Danielle. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. *Revista da Defensoria Pública da União*, 2017.

CAMARGO, Carlos Augusto de Oliveira. A Caritas Arquidiocesana de São Paulo: sua missão como organismo eclesial de promoção humana. PUC-SP, 2015. Cap. 4, p. 39-44. *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 125–161, ago. 2002.

CARTA DE PUNTA DEL ESTE. 1961. *DIPUBLICO.ORG*. Disponível em: https://www.dipublico.org/119066/carta-de-punta-del-este-1961. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARVALHO, Mariana de Souza. A retirada do espanhol da BNCC e o retrocesso nas políticas linguísticas brasileiras. *Cadernos de Educação*, v. 41, n. 2, p. 223-240, 2022.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. E-book. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf/view. Acesso em: 10 out. 2024.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09. Acesso em: 27 fev. 2025.

DEMARTINI, Z. de B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 72, p. 43–72, ago. 2000.

DOMINGOS, Antonio. Políticas linguísticas e ensino do espanhol no Brasil: entre avanços e retrocessos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p. 701–720, 2010.

HAYASHI, B. N. Da imigração indesejada à imigração celebrada: representações da imigração japonesa em três jornais brasileiros no imediato pós-guerra (1946-1958). *Sociologia & Antropologia*, v. 14, n. 1, p. e210065, 2024.

KLEIN, Herbert S. A integração social e econômica dos imigrantes espanhóis no Brasil. *Estudos Econômicos (São Paulo). Revista USP*, v. 19, n. 3, p. 457–476, 1989. DOI: 10.11606/1980-53571934hsk. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157613. Acesso em: 27 fev. 2025.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159–176, set. 2000.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 1, p. 43–64, jan. 2012.

MALIKOSKI, A.; KREUTZ, L. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875–1939). *História da Educação*, v. 21, n. 51, p. 317–331, jan. 2017.

MANFIO, Vanessa; BENADUCE, Gilda Maria Cabral. Quarta Colônia de imigração italiana/RS: uma abordagem sobre a cultura e identidade. *Geosul*,

Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 260–273, set./dez. 2017. DOI: 10.5007/2177-5230.2017v32n65p260.

MAZUR, Luciana de Souza; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1–17, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3681. Acesso em: 22 ago. 2025.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: qual palavra devo usar?. 2019. Disponível em: https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.13655. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655. Acesso em: 06 jun. 2025.

OLIVEIRA, L. M.; CASALI, A. Xenofobia racionalizada; desigualdade na acolhida a estudantes imigrantes como desafio à Educação em Direitos Humanos. *Pro-Posições*, v. 35, p. e2024c1003BR, 2024.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. O Brasil dos imigrantes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 200 p.

PORTAL DO IMIGRANTE. SISMIGRA: Sistema de Registro Nacional Migratório (2014–2024). Disponível em: https://app.powerbi.com/view. Acesso em: 01 fev. 2025.

PORTAL DO IMIGRANTE. OBMIGRA: Observatório das Imigrações Internacionais. Disponível em: https://app.powerbi.com/view. Acesso em: 01 fev. 2025.

QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Gustavo Capanema: criação da Comissão Nacional de Ensino Primário. *Educação (Santa Maria. Online)*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 413-424, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117138253012. Acesso em: 22 ago. 2025.

REDIN, G.; REICHERT, D. W. O mais estrangeiro dentre os estrangeiros: xenofobia no Brasil. *Revista Direito e Práxis*, v. 15, n. 4, p. e77924, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Rede estadual tem quase 12 mil estudantes nascidos fora do Brasil. *Portal do Governo de São Paulo*, 2024. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/rede-estadual-tem-quase-12-mil-estudantes-nascidos-fora-do-brasil/. Acesso em: 22 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa Ensino Integral: diretrizes e orientações. São Paulo: SEE-SP, 2012.

SCHULZE, F. A constituição global da nação brasileira: questões de imigração nos anos 1930 e 1940. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 21, n. 1, p. 237–246, jan. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 5-25, fev. 1996. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra; RODRIGUES, Elisabete; NICO, Magda. Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Centro de Atendimento Especializado (CAESP). Núcleo de Inclusão Educacional (NINC). 1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes. São Paulo/SP, ano 1, n. 1, 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

UNESCO. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). Paris: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147. Acesso em: 21 jul. 2025.

VENDRAME, M. I.; KARSBURG, A. de O. O negócio das migrações: empresários, agentes e colonização no Brasil do século XIX. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 25, p. e20230041, 2024.

VENDRAMINI, Célia Regina; PEROCCO, Fabio. A escola é para todos? As contradições em torno da presença de estudantes imigrantes nas escolas italianas. *REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Florianópolis, v. 31, n. 69, p. 23–39, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/remhu/a/MsbnmTrywYRctRBmmJ5K9TG. Acesso em: 5 set. 2025.

VITÓRIO, Marcos. O ensino de espanhol no Brasil: políticas públicas, identidade e integração. *Revista Contexto & Educação*, v. 33, n. 104, p. 102-118, 2018.

WEST, Cornel. *The Cornel West reader*. New York: Basic Civitas Books, 1990.

ANEXO A. Estrutura de um Protocolo de Orientações a Estudantes Estrangeiros e suas Famílias

1. Apresentação

- Breve mensagem de boas-vindas da escola.

Sejam bem-vindos à nossa escola! Reconhecemos que cada família e cada estudante traz consigo histórias, culturas e saberes que enriquecem a nossa comunidade escolar. Este protocolo foi criado para apoiar sua chegada, facilitar o processo de matrícula e apresentar as rotinas da vida escolar no Brasil. Mais do que informar, queremos valorizar a diversidade cultural e fortalecer os laços de respeito, acolhimento e convivência, construindo juntos um espaço de aprendizagem, integração e pertencimento.

- Explicação sobre o objetivo do protocolo (orientar, integrar e apoiar).

Este protocolo tem como objetivo orientar e apoiar os estudantes estrangeiros e suas famílias no processo de matrícula e adaptação à escola no Brasil. Queremos facilitar a compreensão das rotinas escolares, dos direitos e deveres, além de promover o acolhimento, o respeito às culturas e a integração de todos na comunidade escolar.

2. Documentos e Matrícula:

- Lista dos documentos necessários: Para facilitar a identificação e inclusão nos projetos e programas escolares, pedimos que encaminhem à secretaria os documentos que possuírem, como histórico ou declarações das escolas anteriores, certidão de imigrante, cópia do RNM, comprovante de endereço e uma foto. Caso não tenham alguns desses documentos, pedimos que procurem diretamente a secretaria para que possamos orientá-los e oferecer o apoio necessário
- Procedimentos de matrícula e prazos: para realização da matrícula e início dos estudos, seu filho passará por uma avaliação pedagógica, realizada pelo diretor e professores, para identificar qual a série/ ano mais adequado para que seja matriculado e aprenda. Após a avaliação os responsáveis serão comunicados e seu filho/a iniciará os estudos na escola.
- Indicação dos setores responsáveis: Em caso de dúvidas, estes são os setores da escola que podem ajudar você e sua família.:

a) secretaria escolar: entrega e retirada de documentos (nome da secretaria, telefone de atendimento, horário de atendimento);

b) coordenação pedagógica: questões relacionadas a aprendizagem, necessidades especiais, problemas de saúde e comunicados de ausência do estudante; (nome da coordenadora, telefone de atendimento, horário de atendimento);

c) diretores: questões relativas a conflitos, bullying e de ordem administrativas (nome do diretor, telefone de atendimento, horário de atendimento).

3. Direitos e Deveres

- Garantias legais: Os estudantes imigrantes têm garantidos o direito à matrícula e ao acesso gratuito à educação básica, bem como à alimentação escolar e ao uso dos materiais escolares durante o período em que estiverem matriculados. Têm também o direito de ser respeitados em sua individualidade, receber apoio e acompanhamento conforme suas necessidades, e participar de todas as atividades da rotina escolar. Por outro lado, assumem o dever de cumprir as tarefas escolares, participar das avaliações internas e externas, e respeitar professores, colegas e funcionários, sendo igualmente respeitados por eles.

4. Rotinas Escolares

- Horários de entrada, saída e intervalos.
- Estrutura curricular (disciplinas obrigatórias, atividades complementares).
- Uniforme e materiais escolares.
- Alimentação escolar (explicar cardápio, regras e se há atendimento a restrições alimentares).

5. Apoio Pedagógico e Linguístico

- Estratégias **para apoiar a aprendizagem da língua portuguesa:** informar ao estudante e à família sobre a disponibilidade de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) no centro de línguas, na prefeitura ou em outras organizações parceiras.
- **Atendimento pedagógico diferenciado:** após identificar as necessidades pedagógicas e cognitivas do aluno, orientar a família sobre os procedimentos para que seja incluído nos serviços de educação especial, caso o estudante seja elegível, e indicar o serviço de saúde local para os devidos acompanhamentos e orientações.
- **Projetos culturais e de integração:** apresentar aos responsáveis e estudantes os projetos culturais e de integração promovidos pela escola, solicitando participação e apoio. Informar ainda sobre iniciativas de combate ao bullying e à violência, orientando sobre como acionar os responsáveis sempre que houver necessidade de suporte.

6. Participação da Família

- Formas de comunicação entre escola e responsáveis: nossa escola conta com a parceria com a família no acompanhamento e incentivo a aprendizagem do estudante. Para isso, ao final de cada bimestre realizamos a reunião de pais e mestres, a escola conta com um site para divulgação dos eventos e informações importantes, a professora coordenadora e equipe gestora esta sempre na escola para receber os responsáveis. Cada turma tem um grupo de Whatzapp para informações das rotinas escolares. As notas e frequência dos alunos está disponível na plataforma do Governo SED (secretaria escolar digital) e poderá ser acessada e acompanhada pelos responsáveis.
- Incentivo à participação em reuniões, conselhos escolares e eventos: nossa escola valoriza as diferentes culturas e acredita que é na troca que todos crescem, desta forma convidamos vocês a compartilhar conosco sua cultura e tradições nos eventos que a escola realiza e propor ações para facilitar a convivência pacífica e construtiva entre nossos jovens. Convidamos vocês ainda a participarem da comissão do conselho escolar, contribuindo com a análise das demandas pedagógicas e administrativas da escola.
- Informações sobre acompanhamento da aprendizagem: a aprendizagem se faz no dia a dia, mas necessita do empenho dos estudantes e do acompanhamento das famílias, diante disso, recomendamos que verifique os cadernos e atividades que devem ser realizadas diariamente, acompanhem o uso do computador ara realização das atividades on-line, controlando o uso e focando no seu uso pedagógico e não apenas recreativo. Ao final do bimestre nas reuniões de pais e mestres, levante a frequência de seu filho e busque saber com os professores sobre as dificuldades e potencialidades deles, para que possa focar nestas e procurar o apoio necessária seja com aulas de recuperação, seja na maior atenção na resolução das pesquisas e atividades seja no aprimoramento da língua portuguesa.

7. Vida Escolar e Convivência

- Regras de convivência e disciplina: nossa escola tem como objetivo promover um ambiente de paz, respeito e colaboração, no qual as diferenças sejam valorizadas e a ética, a moral e a cidadania caminhem junto ao aprendizado dos conteúdos escolares. Para isso, é fundamental que todos colaborem, respeitando as regras de convivência, evitando conflitos e cultivando boas relações dentro e fora da sala de aula
- Respeito à diversidade cultural, religiosa e linguística: Nossa escola reconhece e valoriza a diversidade cultural, étnica e linguística de cada estudante e de sua família. Sabemos que cada um traz consigo sua língua, cultura, tradições e história, que enriquecem o ambiente escolar e fortalecem a convivência. Por isso, incentivamos o compartilhamento dessas experiências, ao mesmo tempo em que apoiamos o aprendizado da língua portuguesa de forma respeitosa e no tempo de cada estudante. Queremos que todos se sintam pertencentes, respeitados e valorizados, construindo juntos uma escola mais justa, humana e acolhedora.
- Políticas contra bullying e discriminação: Nossa escola tem políticas firmes contra o bullying e qualquer forma de discriminação. Isso significa que todos os estudantes devem ser tratados com respeito, sem diferença por causa da cor da pele, da língua, da cultura, da religião ou de qualquer outra característica. Se você ou seu filho sofrerem alguma situação de ofensa, violência ou exclusão, é muito importante procurar um professor ou a direção da escola. Estamos aqui para

apoiar, proteger e garantir que todos tenham um ambiente seguro, acolhedor e de aprendizado

8. Serviços de Apoio

- Orientação sobre acesso a transporte escolar: caso tenha sido incluído no transporte escolar, observe as regras de horários para embarque e desembarque e as regras comportamentais durante o percurso.
- Programas sociais e de apoio disponíveis na cidade: há programas sociais como bolsa família e outros, que você e sua família poderão ser incluídos, recebendo os benefícios devidos, busque maiores informações com a secretaria e equipe gestora
- Contatos úteis: secretaria da educação do estado e município, conselhos tutelares, associações de imigrantes, centros culturais do município.

9. Contatos Importantes

- Telefones e e-mails da escola.
- Nome dos responsáveis por acolher famílias estrangeiras (coordenação, professores referência, professor tutor da sala).
- Serviços públicos de apoio ao migrante (quando disponíveis).

Dica prática: O protocolo pode ser disponibilizado tanto em versão impressa, entregue no ato da matrícula, quanto em formato digital (PDF), contendo links que permitem seu acesso ou leitura na língua da comunidade de imigrantes atendida.