



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA REGINA LIRA MELO

**CONSTRUINDO PONTES INTERCULTURAIS COM ESTUDANTES MIGRANTES
EM BOA VISTA/RR**

BOA VISTA/RR

2025

MÁRCIA REGINA LIRA MELO

**CONSTRUINDO PONTES INTERCULTURAIS COM ESTUDANTES MIGRANTES
EM BOA VISTA/RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade Federal
de Roraima, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández

BOA VISTA/RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M528c Melo, Márcia Regina Lira.
Construindo pontes interculturais com estudantes migrantes em Boa Vista/RR / Márcia Regina Lira Melo. – Boa Vista, 2025.
83 f. : il. Inclui Apêndices.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Educação intercultural. 2 – Migração. 3 – Escola pública. 4 – Boa Vista. 5 – Roraima. I – Título. II – Padilla Fernández, Adrián José (orientador).

CDU – 37.018.591-054.72(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

MÁRCIA REGINA LIRA MELO

**CONSTRUINDO PONTES INTERCULTURAIS COM ESTUDANTES MIGRANTES
EM BOA VISTA/RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação, da Universidade Federal
de Roraima, como pré-requisito para obtenção de
título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa
1: Formação de Professores e Práticas Educativas.
Avaliado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández
Orientador/UFRR

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
PPGE/UFRR/Membro interno

Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira
PPGSOF/UFRR/ Membro externo

BOA VISTA/RR
2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa, em primeiro lugar, a Deus e à memória de meu pai, Samuel Lira, cuja ausência recente deixou imensa saudade, mas cuja presença permanece viva em cada conquista. Foi ele quem, com palavras e exemplos, sempre me incentivou a estudar e a acreditar na força transformadora da educação.

À minha mãe, Maria do Carmo, pelos seus cuidados incondicionais; ao meu marido, José Carlos, meu grande incentivador em cada etapa da minha caminhada; e aos meus filhos, Gabriel, Ana Gabriela e Mariana, que são a maior razão do meu esforço diário para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada do mestrado, não posso deixar de expressar minha gratidão às colegas de turma que estiveram presentes, compartilhando comigo não apenas o conhecimento, mas também momentos de apoio, incentivo e amizade. A cada uma Aldevânia, Ana Cléia, Antônia Pedrosa, Lesliê, Nazaré, Sara, Valéria, Gabriela e Bruna, minha profunda gratidão por ter tornado esta caminhada mais leve e significativa.

Os diálogos, as trocas de experiências, as risadas e até mesmo os desafios enfrentados em conjunto se transformaram em aprendizados que levarei para além dos muros da universidade. Vocês foram parte essencial deste percurso, mostrando que a jornada acadêmica se fortalece quando é feita em coletividade.

A todos, meu sincero agradecimento e a certeza de que levarei comigo não apenas lembranças, mas também laços de amizade e inspiração que durarão para a vida toda.

Ao meu orientador, professor Dr. Adrián José Padilla Fernández, agradeço pela paciência, dedicação, pelas orientações cuidadosas e pelo compromisso em compartilhar seus conhecimentos acadêmicos.

À minha amiga de longa data, Marcélia Nicácio, que me incentivou com coragem e insistência para realizar a inscrição na seleção de mestrado, manifesto minha sincera gratidão por acreditar em meu potencial.

Ao Colégio Estadual Militarizado Professor Camilo Dias – CEM XXI, espaço onde esta pesquisa se desenvolveu; à professora de matemática Kamilla, por ter disponibilizado suas turmas para as observações; à gestora pedagógica Rozenilda de Souza, pela contribuição administrativa; e, sobretudo, aos alunos migrantes venezuelanos e brasileiros do primeiro ano do Ensino Médio vespertino, que deram sentido a esta investigação. Sem eles, não seria possível compreender a realidade do aprendizado que buscamos revelar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), parceiro fundamental nesta caminhada, que ofereceu não apenas formação acadêmica, mas também acolhimento e novos horizontes.

“Ser livre não é apenas quebrar as próprias correntes, mas viver de uma maneira que respeite e aumente a liberdade dos outros.”

Nelson Mandela

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEM XXI – Colégio Estadual Militarizado Professor Camilo Dias

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGSOF – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFRR – Universidade Federal de Roraima

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das Dissertações e Teses Analisadas	22
Quadro 2: Pedagogia do Diálogo e da Problematização	61
Quadro 3: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade	62
Quadro 4: Habitus e Capital Simbólico	64
Quadro 5: Terceiro Espaço	65

RESUMO

A pesquisa investiga os desafios e as possibilidades da construção de uma educação intercultural em escola pública de Boa Vista/RR diante da presença crescente de estudantes migrantes venezuelanos. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a investigação articula pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas, questionários e observações realizadas em uma escola da rede estadual de ensino. O estudo dialoga com referenciais teóricos de Freire (1979; 1996), Candau (2016), Walsh (2009), Bhabha (1998), e Bourdieu (1989). Os resultados evidenciam que as principais dificuldades enfrentadas no contexto escolar se referem às barreiras linguísticas, à insuficiente formação docente para lidar com a diversidade cultural, às limitações estruturais e à persistência de preconceitos. Conclui-se que, embora a escola ainda reproduza desigualdades e práticas monoculturais, ela também se apresenta como um espaço potencialmente emancipador, capaz de construir pontes interculturais, promover o reconhecimento da diversidade e fortalecer o direito à educação de todos os sujeitos.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Migração; Escola Pública; Boa Vista/RR.

RESUMEN

La investigación indaga los desafíos y las posibilidades de construir una educación intercultural en una escuela pública de Boa Vista/RR ante la creciente presencia de estudiantes migrantes venezolanos. Basada en un enfoque cualitativo, la investigación articula revisión bibliográfica, documental y trabajo de campo, con entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observaciones realizadas en una escuela de la red estatal de enseñanza. El estudio dialoga con los referentes teóricos de Freire (1979; 1996), Candau (2016), Walsh (2009), Bhabha (1998) y Bourdieu (1989). Los resultados evidencian que las principales dificultades enfrentadas en el contexto escolar se refieren a las barreras lingüísticas, a la insuficiente formación docente para abordar la diversidad cultural, a las limitaciones estructurales y a la persistencia de prejuicios. Se concluye que, aunque la escuela todavía reproduce desigualdades y prácticas monoculturales, también se presenta como un espacio potencialmente emancipador, capaz de construir puentes interculturales, promover el reconocimiento de la diversidad y fortalecer el derecho a la educación de todos los sujetos.

Palabras clave :Educación Intercultural; Migración; Escuela Pública; Boa Vista/RR.

ABSTRACT

This research analyzes the challenges and possibilities of building an intercultural education in public schools in Boa Vista/RR, considering the growing presence of Venezuelan migrant students. Based on the context of forced migration on the Brazil-Venezuela border and the resulting social, cultural, and educational impacts, the study seeks to understand how teachers, school managers, and students experience the daily life of schools marked by diversity. The investigation adopts a qualitative approach, combining interviews, questionnaires, and classroom observations in a state high school, along with a documentary analysis of legal frameworks and theoretical references. Data interpretation is grounded in authors such as Freire, Candau, Walsh, Bourdieu, Bhabha, and Cortina, articulating critical pedagogy, interculturality, and social justice. The results show that the main challenges include language barriers, a monocultural curriculum, insufficient teacher training, prejudice, and structural limitations. On the other hand, practices and possibilities for transformation emerge, such as dialogical methodologies, teaching Portuguese as a language of reception, valuing students' cultures of origin, solidarity among peers, and institutional partnerships with universities. The study concludes that although schools still reproduce inequalities, they also represent fertile spaces for building a critical and emancipatory intercultural education, capable of promoting recognition, inclusion, and citizenship.

Keywords: Intercultural Education; Migration; Public School; Boa Vista/RR.

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA	14
INTRODUÇÃO	18
ESTADO DA ARTE.....	21
CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	27
1.1 MIGRAÇÃO E DIREITOS DOS MIGRANTES NO BRASIL E EM RORAIMA	27
1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	33
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS....	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	49
2.1 ABORDAGEM, NATUREZA DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO	49
2.2 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	51
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	53
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
3.1 NARRATIVAS DOCENTES E DE GESTORES	55
3.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES MIGRANTES.....	60
3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA VISTA/RR	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – Entrevista-semiestruturada para professores	73
APÊNDICE B – Roteiro entrevista semi-estruturada: gestores	74
APÊNDICE C – Questionário: alunos.....	75
APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido	77
APÊNDICE E - Registro de consentimento livre e esclarecido	79
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido direcionados aos professores e gestores.....	82

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Minha trajetória pessoal e acadêmica é marcada por experiências que me conduziram ao compromisso com a educação, especialmente aquela que acolhe a diversidade e busca superar desigualdades. Filha de militar e de uma mãe do lar, cresci em um ambiente em que valores como disciplina, responsabilidade e respeito sempre estiveram presentes. Estudei em escolas públicas, vivenciando de perto os desafios de uma educação que, embora permeada por limitações estruturais, sempre representou um espaço de pertencimento e de construção de saberes.

Na juventude, ao concluir o Ensino Médio, saí do meu estado para prestar vestibular, movida pelo desejo de ampliar horizontes e alcançar a formação superior. Essa experiência foi significativa, pois exigiu resiliência, coragem e determinação para enfrentar novos contextos. Ao retornar para Roraima, ingressei na Universidade Federal de Roraima (UFRR), formando-me primeiramente em Licenciatura em Química e, depois, em Licenciatura em Matemática, áreas que me proporcionaram uma sólida formação científica e pedagógica. Na sequência, para aprofundar minha compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, fiz especialização em Pedagogia Escolar e Supervisão Escolar, que ampliaram meu olhar para as dimensões pedagógicas, administrativas e humanas da educação.

Prestei concurso para professora da educação básica em 1994 e comecei minha trajetória docente ainda como acadêmica, ministrando aulas de química para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A experiência, para quem estava ingressando no sistema educacional, foi desafiadora, pois a maioria dos estudantes era formada por pais e mães de família que, após uma longa jornada de trabalho, chegavam exaustos para as aulas. Esse contexto exigia de mim criatividade e sensibilidade para planejar metodologias que tornassem o aprendizado significativo. Assim, mesmo com pouca experiência, busquei adotar estratégias dinâmicas, privilegiando aulas práticas e experimentos simples para despertar o interesse e aproximar o conteúdo científico da realidade vivida pelos estudantes.

Pouco tempo depois, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nas escolas públicas brasileiras, surgiu a oportunidade de lecionar no período da manhã, agora com turmas do Ensino Fundamental II, na disciplina de Matemática. Esse novo ciclo trouxe outros desafios: lidar com adolescentes do 6º ano em uma

escola estadual, o que demandava um olhar atento à adaptação dos estudantes. Nesse momento, percebi a necessidade de diversificar ainda mais as metodologias, não apenas para favorecer a aprendizagem, mas também para promover o engajamento e o sentimento de pertencimento dos estudantes em um ambiente escolar mais complexo e exigente.

Essa vivência foi fundamental para que eu compreendesse a importância da prática pedagógica como espaço de acolhimento, diálogo e construção de saberes, dimensões que, posteriormente, se conectaram com minha atuação em contextos interculturais e de migração. Ficou evidente que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas, sobretudo, criar oportunidades de diálogo, acolhimento e construção conjunta do conhecimento. Com o tempo, fui desenvolvendo práticas educativas que buscavam valorizar a participação ativa dos alunos, reconhecendo que cada um carregava uma história, saberes e identidades que podem enriquecer a sala de aula.

Essa experiência docente se intensificou ainda mais com a crescente presença de estudantes migrantes venezuelanos nas escolas públicas de Roraima. O contato com eles me fez perceber de maneira ainda mais profunda as implicações da migração no campo educacional, como as barreiras linguísticas, as diferenças culturais, os impactos emocionais e as expectativas depositadas na escola como espaço de acolhimento e integração. Diante dessa realidade, passei a refletir sobre a importância de uma educação intercultural, capaz de construir pontes entre culturas, superar preconceitos e valorizar a pluralidade presente em sala de aula.

Minha prática pedagógica, então, foi sendo constantemente resignificada. Busquei estratégias inclusivas, utilizando metodologias que promovessem o diálogo e o respeito mútuo, reconhecendo que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando considera a realidade sociocultural do estudante. Essa postura me ajudou a compreender que a educação intercultural não é um acréscimo ao currículo, mas uma necessidade diante da complexidade da escola contemporânea, que recebe estudantes em situação de migração e exige dos professores novas competências.

Como mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), desenvolvi a pesquisa intitulada *Construindo Pontes Interculturais: educação com estudantes migrantes venezuelanos nas escolas públicas em Boa Vista/RR*. Esse estudo é fruto direto das inquietações que emergiram da minha prática docente e do desejo de compreender como os professores podem se preparar para lidar com

contextos multiculturais e multilíngues. Minha investigação se fundamenta na convicção de que a escola pode ser um espaço de cidadania, acolhimento e transformação social, e que a formação docente precisa dialogar com a realidade concreta vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, busquei fundamentar minha prática com conceitos de teóricas como Vera Maria Candau (2016) e Catherine Walsh (2009). Candau defende que a educação intercultural deve ver a diferença como riqueza e promover diálogos que pressupõem justiça social e a construção de relações igualitárias. Ela sustenta que essa abordagem deve permear toda a cultura escolar, do currículo explícito ao oculto, e que é preciso transformar a diversidade em uma vantagem pedagógica, reconfigurando didáticas e práticas formativas.

Walsh complementa, definindo a interculturalidade como um processo relacional dinâmico, construído em condições de respeito mútuo, simetria e igualdade. Para ela, a interculturalidade é um espaço de troca que reconhece e confronta desigualdades.

Entendi que a escola não pode apenas reconhecer a diversidade, ela precisa construir pontes que permitam a convivência, o reconhecimento mútuo e a justiça pedagógica. A pesquisa dialoga diretamente com essas inquietações, buscando compreender como os professores podem se preparar para contextos multiculturais, centrando a escola como um espaço de cidadania, acolhimento e transformação social.

Além disso, estudos em contextos migratórios mostram que a migração implica vulnerabilidades que impactam a experiência escolar e exigem do professor uma atuação sensível e inclusiva. Pesquisas destacam também a importância de políticas educativas que garantam o direito à educação de migrantes, enfrentando desigualdades estruturais.

Entendo que a interculturalidade é um horizonte ético-pedagógico, um caminho para que a escola valorize a pluralidade, combata desigualdades e promova formas de aprender e conviver que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes migrantes. A educação, nesse sentido, torna-se uma prática de justiça, de transformação social e de construção coletiva de saberes.

Este memorial, portanto, não apenas expressa um percurso de vida pessoal, familiar e docente. Ele representa meu compromisso em continuar atuando como professora e pesquisadora que busca integrar teoria e prática, formação acadêmica e

experiência de vida, com vistas a fortalecer uma educação intercultural que acolhe a diversidade, respeita identidades e reconhece nos processos migratórios uma oportunidade de transformação e enriquecimento para toda a comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

A dissertação, intitulada “Construindo Pontes Interculturais com Estudantes Migrantes em Boa Vista/RR”, origina-se da experiência profissional da autora como docente na rede estadual de ensino, especificamente na interação com estudantes venezuelanos migrantes em uma instituição pública da capital roraimense. A dinâmica escolar diária, caracterizada pela diversidade de idiomas, narrativas e percursos individuais, evidenciou desafios e potencialidades que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Para além da sua relevância no âmbito acadêmico, o presente trabalho origina-se de uma prática concreta de "construção de pontes" simbólicas, linguísticas e afetivas, entre indivíduos que compartilham o mesmo espaço educacional, mas provêm de experiências culturais distintas. Essa experiência docente permitiu a compreensão de que o fenômeno migratório, transcendendo o mero deslocamento geográfico, constitui também um movimento de intercâmbios e aprendizados, no qual o docente assume um papel crucial como mediador de significados, acolhimento e reconhecimento.

Inspirada na pedagogia do diálogo de Paulo Freire (1979, 1996), a presente investigação almeja apreender de que modo as práticas educativas podem contribuir para a edificação de uma educação intercultural, a qual seja capaz de converter o encontro entre culturas em um processo de aprendizado recíproco e emancipação. Conforme Candau (2016), uma educação intercultural crítica deve reconhecer o conflito e a diferença entre as dimensões intrínsecas e constitutivas da escola contemporânea.

O estudo também se ancora em autores e autoras que dialogam com a perspectiva decolonial e com o princípio da justiça social, entre eles Walsh (2009), Cortina (2020), Bourdieu (1989) e Bhabha (1998). Contribuindo, com o processo de compreensão da escola como um espaço de disputas simbólicas e de negociações culturais, no qual se manifestam tensões em torno da identidade, do poder e do reconhecimento. Nesse contexto, a interculturalidade não se limita a um ideal de convivência harmoniosa, mas se afirma como um projeto político-pedagógico voltado à transformação social e à construção de relações mais equitativas entre diferentes sujeitos e saberes.

Este estudo de cunho qualitativo e exploratório, fundamentado em uma

perspectiva crítica da educação, tem como objetivo geral analisar as práticas educativas dos docentes que contribuem ou não para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada para estudantes migrantes venezuelanos em uma escola pública de Boa Vista/RR. Para alcançar este objetivo central, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: I) identificar políticas públicas e programas educacionais voltados a migrantes em âmbitos nacional e local; II) analisar as perspectivas pedagógicas de professores quanto à inserção dos estudantes migrantes; e III) investigar como os próprios estudantes percebem as práticas educativas e o ambiente escolar em relação à interculturalidade.

Com base nesses propósitos, a pesquisa parte da seguinte questão norteadora: Como as práticas educativas dos docentes contribuem, ou não, para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada a estudantes migrantes venezuelanos em uma escola pública de Boa Vista/RR?

A relevância da presente pesquisa reside na compreensão de como a instituição escolar pode atuar como um elo entre culturas, promovendo o acolhimento e o reconhecimento dos indivíduos em situação de mobilidade. Conforme assinala Fernández (2020), a Amazônia roraimense consolidou-se, nos últimos anos, como uma das principais portas de entrada da migração venezuelana para o Brasil, o que confere à região um papel estratégico na formulação de políticas educacionais inclusivas. Em consonância, Albuquerque (2022) salienta que as escolas de fronteira constituem espaços de ressignificação, nos quais se entrelaçam narrativas históricas, linguagens e vivências de deslocamento.

A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório, integrando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores e aplicados questionários a estudantes imigrantes e brasileiros, buscando compreender as experiências vividas e as percepções sobre acolhimento, práticas pedagógicas e convivência intercultural.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a presente investigação articula as contribuições de Freire (1979; 1996), Candau (2016), Walsh (2009), Cortina (2020), Bhabha (1998) e Bourdieu (1989), compreendendo as experiências escolares como manifestações de um contexto mais amplo de disputas simbólicas, culturais e epistemológicas.

A dissertação estrutura-se em três capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 aborda os fundamentos teóricos relacionados

à migração, aos direitos dos migrantes e à educação intercultural. O Capítulo 2 detalha a metodologia da pesquisa, e o Capítulo 3 apresenta a análise das narrativas de professores, gestores e estudantes sobre os desafios e as possibilidades de implementação de uma escola intercultural em Boa Vista/RR.

ESTADO DA ARTE

O levantamento das pesquisas e publicações anteriormente realizadas sobre a temática proposta neste estudo é de grande importância para a necessária contextualização do trabalho que se pretende desenvolver. Nesse sentido, é importante entender que se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual é possível realizar um levantamento preliminar de dados a partir de diversas fontes, sendo considerados, para tanto, periódicos científicos, anais acadêmicos e artigos especializados.

O Estado da Arte (EA) é um mapeamento da produção científica sobre um tema (Santos *et al.*, 2020), que permite ao pesquisador obter uma visão panorâmica e identificar lacunas, utilizando como fontes periódicos, anais, teses e dissertações (Gil, 2019). Ferreira (2002) define o EA como a interação com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos para mapear essa produção em um período, local e área delimitados. Neste trabalho, o EA possibilitou a aproximação com a Educação Intercultural para compreender as práticas docentes com estudantes migrantes.

Assim, a partir da análise qualitativa das publicações sobre Educação Intercultural, identificaram-se lacunas e destaques que se mostraram de suma importância para a construção do estudo proposto. Santos *et al.* (2020) mencionam que, por meio do EA, é possível aprofundar os conhecimentos sobre o tema proposto mediante uma imersão crítica e reflexiva.

Para a realização de nosso mapeamento, utilizamos diversos recursos, como o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), o Repositório Institucional de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Roraima, a Rede de Repositórios de Acesso Aberto à Ciência na América Latina, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico e os Periódicos Capes.

A partir do levantamento realizado, foram identificadas 09 (nove) publicações que abordam temas como “práticas pedagógicas”, “educação intercultural”, “migrantes” e “políticas públicas”. Vale destacar que, entre essas publicações, três são dedicadas à educação intercultural e foram produzidas pela Universidade Federal de Roraima.

Quadro 1: Síntese das Dissertações e Teses Analisadas

Autor/Ano	Título	Objetivo
Braga, Adriana de Carvalho Alves (2019)	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. (Tese)	Analisar a presença de migrantes latino-americanos na escola pública e as relações entre currículo, cultura e acolhimento.
Magalhães, Giovanna Modé (2019)	Entre muros e passagens: imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local. (Dissertação)	Compreender as políticas educativas voltadas a migrantes e refugiados, articulando o global e o local.
Fonseca, José (2021)	Estratégias pedagógicas para promover a inclusão sociocultural em sala de aula. (Dissertação)	Identificar práticas educativas inclusivas e suas implicações no clima escolar.
Souzedo, Yves de Carvalho (2021)	A visão dos profissionais da educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes venezuelanos nas escolas estaduais de Roraima. (Dissertação)	Analisar a inserção e o acolhimento de migrantes venezuelanos sob a ótica de gestores e professores.
Carvalho, Aline Ellen Nunes de (2022)	O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação. (Dissertação)	Analisar os desafios da inclusão de estudantes venezuelanos em Boa Vista/RR, sob perspectiva intercultural.
Torres Escobar, Adriana Carolina (2022)	Discurso sobre Ensino e Aprendizagem de Inglês na Colômbia: Diversidade, Pensamento Crítico e Interculturalidade. (Tese)	Discutir a interculturalidade e o pensamento crítico no ensino de línguas na Colômbia.
Hora, Tamara Cabral da (2023)	Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu. (Dissertação)	Investigar o acesso de crianças refugiadas à educação pública na Baixada Fluminense.
Souza, Maricelia Soares de (2023)	Dialogicidade e interculturalidade: caminhos possíveis para a superação das dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos surgidas na pandemia. (Dissertação)	Compreender as dificuldades de aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos e propor práticas dialógicas.
Lage, Marisol Patrícia Saucedo Revollo (2023)	Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo multiletramento engajado. (Tese)	Analisar práticas de acolhimento e permanência de estudantes migrantes sob perspectiva de multiletramentos.

Elaborado pela Autora (2025)

A análise das produções revela que, embora a temática da educação intercultural tenha alcançado relevância nas pesquisas recentes, persistem lacunas significativas no que concerne à formação docente e à edificação de práticas pedagógicas transformadoras, particularmente em contextos amazônicos e de fronteira.

Braga (2019), em sua tese *Imigrantes latino-americanos na escola municipal*

de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje – formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento, teve como objetivo analisar a educação a partir do fenômeno da migração contemporânea na cidade de São Paulo, por meio da interface escola, imigração e cultura latino-americana. Foram apresentadas observações sobre a presença de migrantes latino-americanos em três escolas de São Paulo. A pesquisa incluiu uma análise de materiais didáticos, narrativas de docentes e observações sobre o currículo ensinado. Como conclusão, a autora afirma que as realidades são polimórficas, ressaltando a necessidade de aprofundamento nas questões relacionadas à educação para migrantes, devido à alta complexidade do tema.

Lage (2023), em sua tese intitulada *Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo multiletramento engajado*, buscou investigar o desenvolvimento da mobilidade de educadores e da equipe escolar em relação às práticas de acolhimento e permanência de estudantes migrantes. A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede pública de São Paulo, envolvendo professores, equipe gestora e famílias. Com base nos resultados obtidos, propôs-se um modelo de ensino da língua espanhola fundamentado em atividades sociais, visando enfrentar as adversidades presentes nesse contexto educacional.

Magalhães (2019), em sua dissertação *Entre muros e passagens: imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local*, discutiu políticas educativas voltadas a populações migrantes e refugiadas tanto globalmente quanto no município de São Paulo, com o objetivo de compreender a narrativa do “não nacional” a partir do ambiente educacional. O estudo incluiu uma análise documental retrospectiva da década anterior, examinando documentos legais, políticas públicas locais e documentos de organizações multilaterais do sistema ONU, além de entrevistas com gestores envolvidos na educação de migrantes e refugiados. Magalhães (2019) concluiu que, globalmente, a questão é vista como um novo desafio, mas há esforços por parte do governo municipal para garantir direitos e reconhecimento dessas populações.

Na dissertação de Hora (2023), *Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu*, abordou-se a vivência de crianças refugiadas no ambiente educacional em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, com foco na compreensão da oferta de direitos educacionais, apoiada por legislações nacionais e municipais. O campo de estudo foi definido com base em

informações fornecidas pelas Secretarias de Educação, identificando escolas que atendiam o público-alvo da pesquisa. Foram realizados diálogos com docentes e equipes gestoras responsáveis por essas crianças. Os resultados indicaram que, apesar da vasta legislação vigente, ainda existem lacunas que dificultam a efetivação do acesso e da permanência dessas crianças na escola.

Fonseca (2021), em sua dissertação *Estratégias pedagógicas para promover a inclusão sociocultural em sala de aula*, discutiu a inclusão sociocultural no âmbito escolar e suas implicações para o clima escolar e os atores educativos. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários a professores e pais, com perguntas voltadas ao estudo da situação sociocultural, da inclusão ou exclusão em sala de aula e da ocorrência de discriminação. Os resultados revelaram estratégias pedagógicas eficazes, destacando a necessidade de um processo educativo que promova a inclusão sociocultural.

Escobar (2022), em sua tese *Discurso sobre Ensino e Aprendizagem de Inglês na Colômbia: Diversidade, Pensamento Crítico e Interculturalidade*, apresentou as limitações na construção e no ensino da Língua Inglesa na Colômbia, destacando os prejuízos de restringir o ensino à mera compreensão de signos linguísticos ou dados culturais, sem desenvolver o pensamento crítico. Utilizando uma abordagem social crítica e a Análise Crítica do Discurso, baseada em discursos de pesquisadores e professores de inglês, foram observados diversos cenários, como a limitação da interculturalidade, as relações de poder entre líderes educacionais e a forma como estes promovem ou impedem o desenvolvimento do pensamento crítico. Os resultados propuseram caminhos para avaliar as políticas educacionais existentes sobre o bilinguismo, com o objetivo de gerar impactos positivos na transformação da sociedade colombiana e latino-americana.

Silva (2022), em sua dissertação *Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização das escolas públicas no estado do Paraná*, buscou provocar uma reflexão sobre como o Estado implementou as escolas militarizadas. Constatou-se que essa implementação surgiu em resposta aos apelos de grupos neoliberais e neoconservadores. O objetivo central dessas escolas seria a formação de indivíduos obedientes e cumpridores de regras e normas, muitas vezes, utilizando práticas que não respeitam as individualidades e subjetividades dos estudantes. A pesquisa se baseou no levantamento documental de leis, regulamentos, portarias e outros documentos oficiais, além da análise de manchetes de jornais e postagens em redes

sociais relacionadas ao tema.

Veiga (2020), em sua dissertação *Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado*, buscou, por meio de uma pesquisa qualitativa e explicativa, mapear a militarização das escolas públicas no território nacional e compreender sua dinâmica. Além disso, visou identificar os principais impactos desse processo. A pesquisa documental foi utilizada como método de análise, abrangendo 254 escolas. Posteriormente, Veiga aplicou questionários aos gestores. O autor destacou a escassez de estudos sobre o tema e argumentou que a militarização das escolas públicas tem como objetivo a manutenção da hegemonia burguesa, funcionando como método de controle social sobre populações vulneráveis.

Carvalho (2022), em sua dissertação *O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação*, analisou os desafios enfrentados no processo de inclusão dos estudantes venezuelanos na Escola Estadual Olavo Brasil Filho, em Boa Vista/RR, sob uma perspectiva intercultural. O estudo, de caráter qualitativo, utilizou pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários. Carvalho (2022) concluiu destacando ações da escola, como a valorização da cultura, das tradições, da culinária e das festas típicas da Venezuela, promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente respeitosa.

Souza (2023), em sua dissertação *Dialogicidade e interculturalidade: caminhos possíveis para a superação das dificuldades de aprendizagem de alunos migrantes venezuelanos surgidas na pandemia*, buscou compreender as características das dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes venezuelanos nas aulas de Língua Portuguesa durante a pandemia, na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. O estudo, de caráter descritivo e qualitativo, utilizou grupo focal como método de coleta de dados e análise de conteúdo para interpretar o material obtido. Souza (2023) enfatizou a necessidade de inovações metodológicas que promovam uma interação dialógica e crítica entre estudantes migrantes, brasileiros e professores, visando uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades.

Souzedo (2021), em sua dissertação *A visão dos profissionais da educação no contexto do acolhimento e inserção de migrantes venezuelanos nas escolas estaduais de Roraima: estudo de casos*, analisou como a inserção e o acolhimento dos migrantes venezuelanos ocorreram no sistema de educação pública estadual de Roraima, sob a ótica de gestores e professores. A pesquisa, qualitativa, realizou

estudo de campo em três escolas: Escola Estadual Ana Libória (EEAL), Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML) e Escola Estadual Nova Esperança (EENE). A coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados a gestores. Carvalho (2021) ressaltou que a chegada dos migrantes representa um momento de transformação, em que novos elementos culturais e sociais podem enriquecer a formação dos demais estudantes e estimular a criação de práticas educativas interculturais.

A revisão bibliográfica assinala que, no Brasil, a educação intercultural ainda se depara com obstáculos consideráveis, notadamente no que concerne à integração de estudantes migrantes em instituições de ensino da rede pública. As investigações examinadas atestam progressos significativos na área, mas também indicam lacunas quanto ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que contemplem e valorizem a diversidade cultural. Neste panorama, torna-se imperativo apreender de que modo os docentes têm elaborado estratégias de ensino que favoreçam o acolhimento, a permanência e a aprendizagem desses discentes, contribuindo para a consolidação de uma educação mais equitativa, inclusiva e sensível às distinções socioculturais.

Portanto, o 'Estado da Arte' ratifica que a temática da educação intercultural e das migrações tem ganhado relevância no âmbito educacional brasileiro, mas carece ainda de estudos que se originem da experiência vivenciada em contextos fronteiriços e amazônicos, como Roraima. O presente estudo, por conseguinte, distingue-se por ser concebido a partir do ambiente escolar, onde a autora, em sua condição de docente e pesquisadora, experimenta diariamente os desafios inerentes ao acolhimento, ao ensino e à convivência com estudantes oriundos de processos migratórios. Dessa forma, o mapeamento bibliográfico não apenas insere a pesquisa na produção acadêmica preexistente, mas também reitera a proeminência da experiência como manancial de conhecimento, reforçando que edificar pontes interculturais exige a compreensão, o diálogo e a transformação da realidade escolar a partir das vivências concretas de quem está engajado no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A compreensão do fenômeno migratório e de seus impactos no campo educacional é fundamental para contextualizar a presença crescente de estudantes venezuelanos nas escolas públicas de Boa Vista/RR. O movimento migratório, intensificado na última década, trouxe à cena brasileira uma realidade marcada por desafios sociais, culturais, econômicos e institucionais, exigindo da sociedade e, em especial, da escola, estratégias de acolhimento e inclusão. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre os direitos dos migrantes e os mecanismos legais e políticos que asseguram o acesso à educação, tanto no Brasil quanto em Roraima.

Nesse contexto, a educação intercultural constitui-se como um eixo central de análise, pois permite problematizar as relações entre culturas diversas, reconhecendo diferenças, valorizando identidades e promovendo o diálogo como prática educativa.

Assim, este capítulo busca articular três dimensões fundamentais: (i) a análise da migração e dos direitos dos migrantes no Brasil e em Roraima; (ii) a discussão dos fundamentos teóricos da educação intercultural; e (iii) o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas interculturais. Essas três seções oferecem o alicerce teórico necessário para compreender os dados empíricos da pesquisa e situar o fenômeno da presença de estudantes venezuelanos nas escolas públicas de Boa Vista/RR em um quadro mais amplo de direitos, políticas e práticas educativas.

1.1 MIGRAÇÃO E DIREITOS DOS MIGRANTES NO BRASIL E EM RORAIMA

É necessário compreender a migração enquanto um processo social amplo, que vai muito além do deslocamento físico de pessoas de um território a outro. A migração implica transformações identitárias, culturais, econômicas e políticas, que atingem tanto os países de origem quanto os de destino. Reconhecer e valorizar a diversidade cultural trazida pelos migrantes é, portanto, condição essencial para a construção de sociedades democráticas e interculturais.

Nesse sentido, Sayad (1998) ressalta que:

O imigrante, ao mesmo tempo em que representa a mão-de-obra indispensável para as economias capitalistas em expansão, é tratado como corpo estranho à nação. Há nele uma dupla condenação: a de nunca ser completamente integrado e a de nunca deixar de ser estrangeiro. Esse paradoxo faz da imigração um fenômeno que gera tensões permanentes na alteridade, no modo como o Outro é percebido, classificado e tratado (Sayad, 1998, p. 15-16).

A partir das contribuições, é evidente que o migrante carrega um duplo estigma: ao mesmo tempo em que é necessário para o desenvolvimento econômico das sociedades de acolhimento, é visto como indesejável do ponto de vista cultural e social.

Assim, a migração não apenas como deslocamento populacional, mas como campo de disputa simbólica, onde a diferença cultural se torna objeto de exclusão ou de reconhecimento. A perspectiva de Bauman (2001) amplia esse entendimento ao relacionar a migração com as condições da modernidade líquida, caracterizada pela fluidez das relações sociais e pela instabilidade identitária.

Para o autor:

O mundo em que vivemos está em permanente movimento. As fronteiras perderam a rigidez de outrora, as identidades já não são sólidas, e os indivíduos experimentam a condição de viver em constante incerteza. O migrante é, por excelência, a figura dessa modernidade líquida: alguém que não encontra lugar fixo, que atravessa fronteiras físicas e simbólicas, que precisa negociar sua identidade em territórios sempre cambiantes (Bauman, 2001, p. 47-48).

A partir dessa reflexão, percebe-se que a migração é não apenas consequência das transformações globais, mas também expressão concreta das novas formas de sociabilidade no século XXI. Em outras palavras, o migrante encarna as tensões da contemporaneidade: busca de pertencimento e vivência de deslocamento, desejo de integração e experiência de exclusão.

No plano internacional, os dados evidenciam a magnitude do fenômeno. Fernández (2020) analisa o Relatório Global de Migrações da ONU, publicado em setembro de 2019, que contabilizou 272 milhões de migrantes internacionais no mundo.

Segundo o autor:

La Organización de las Naciones Unidas registra en 2019 un total de 272 millones de migrantes internacionales. Esta cifra no solo refleja la magnitud del fenómeno, sino también la creciente complejidad de los flujos. Aunque los países del Norte siguen siendo destino predominante, en las últimas décadas se observa un incremento notable de la movilidad Sur-Sur, es decir, entre países del propio Sur global. En América Latina, esta tendencia es particularmente visible, con flujos crecientes motivados por la desigualdad, la violencia política y los desastres naturales (Fernández, 2020, p. 18-19).

Esse dado reforça que a migração deve ser analisada como um processo estrutural do capitalismo globalizado, e não como evento episódico. Fernández (2020) também destaca que a América Latina se tornou espaço privilegiado para a mobilidade regional, sobretudo a partir da intensificação das crises políticas e

econômicas de países como Venezuela, Haiti e Colômbia.

No caso específico da Venezuela, o autor ressalta:

No caso da Venezuela localiza-se em um contexto de confrontação geopolítica, onde se pode destacar um projeto político progressista não alinhado às diretrizes políticas do governo dos Estados Unidos, e um bloqueio econômico e financeiro declarado abertamente pelo governo estadunidense desde o ano 2015. Nesse marco de dificuldades socioeconômicas tem tido lugar uma onda migratória de grandes proporções, jamais acontecida nesse país andino-caribenho-amazônico (Fernández, 2020, p. 21).

Essa interpretação articula elementos internos e externos: de um lado, a crise estrutural da economia venezuelana, fortemente dependente da exportação de petróleo; de outro, a pressão de medidas coercitivas internacionais e a polarização política que compromete a estabilidade institucional do país.

Portanto, compreender a migração como processo social exige tanto a leitura de seus fundamentos históricos e teóricos (Sayad, Bauman) quanto a análise de seus contextos atuais (Fernández, ONU). Essa articulação permite situar a migração no centro das discussões sobre interculturalidade, diversidade e justiça social.

O fenômeno migratório contemporâneo não pode ser dissociado do processo de globalização. A intensificação das trocas econômicas, culturais e tecnológicas entre os países resultou em novas formas de mobilidade, ao mesmo tempo em que aprofundou desigualdades.

Padovani (2022, p. 44) sintetiza esse movimento ao afirmar:

O fenômeno da globalização é um processo transnacional de intercâmbio e interdependência de fluxo de bens, serviços, capitais e pessoas, em que se verifica uma crescente intensificação das relações socioeconômicas, culturais e políticas entre os países, em escala mundial. Esse fenômeno, que não é recente, vem possibilitando a integração entre os povos, a partir do elevado desenvolvimento da tecnologia da informação, da comunicação e do transporte, interligando todos os pontos do planeta em tempo cada vez mais reduzido. (2022, p. 44).

A análise evidencia que a globalização gera um duplo efeito: por um lado, facilita os deslocamentos, tornando as fronteiras mais porosas; por outro, amplia as tensões sociais e políticas, especialmente em relação aos migrantes, que muitas vezes são tratados como ameaças e não como sujeitos de direitos. Faria (2015) complementa esse raciocínio ao destacar que os deslocamentos migratórios estão ligados a duas dimensões centrais: a busca por melhores condições de vida e as motivações políticas.

Destaca que:

De um lado, observa-se a migração motivada pela necessidade de sobrevivência, pela expectativa de emprego e pela esperança de melhores

condições de vida. De outro, destacam-se as motivações de ordem política, que vão desde conflitos civis até perseguições religiosas, raciais ou ideológicas. Esses dois eixos centrais da migração – o econômico e o político – são inseparáveis, e sua análise revela as contradições próprias do sistema mundial contemporâneo (Faria, 2015, p. 63).

No Brasil, a história migratória é marcada por deslocamentos intensos e diversificados, que refletem distintos contextos históricos e motivações sociais. O país recebeu um expressivo contingente de migrantes provenientes de diversas regiões do mundo, especialmente da Europa. Chegaram ao território brasileiro portugueses, italianos, espanhóis, alemães, japoneses, russos, austríacos, sírios, libaneses, poloneses e franceses (Faria, 2015). Concomitantemente, ocorreu o tráfico humano de milhões de africanos escravizados, submetidos à violência do sistema colonial e à exploração extrema, cuja presença foi determinante para a conformação demográfica, cultural e econômica da sociedade brasileira.

Fausto (2012) chama atenção para a magnitude desse processo, ao afirmar:

Entre 1559 e 1855 entraram pelos portos brasileiros cerca de 4 milhões de escravos africanos. Na sua grande maioria eram jovens do sexo masculino, arrancados de suas comunidades de origem e submetidos a condições de exploração extremas. Essa presença africana, embora construída sob a marca da violência e da escravidão, constituiu o alicerce cultural, social e econômico da formação do Brasil (2012, p. 47).

Esse dado reforça que a migração, no caso brasileiro, não pode ser analisada apenas como movimento voluntário, mas também como imposição violenta, ligada à lógica colonial e escravista. No século XX, também se destacou o deslocamento de brasileiros para países vizinhos, especialmente o Paraguai, em decorrência de políticas de colonização agrícola e busca por terras férteis. Esse movimento evidencia que a experiência migratória brasileira envolve tanto o acolhimento de estrangeiros quanto a emigração de nacionais.

No caso específico de Roraima, a situação adquire contornos particulares. Além da migração interna brasileira, ligada à ocupação de terras e projetos de desenvolvimento, o estado se tornou, nas últimas décadas, uma das principais portas de entrada de deslocamento migratórios internacionais, especialmente de venezuelanos. Albuquerque (2022) analisa esse processo a partir da noção de governança migratória, destacando a tensão entre discurso humanitário e prática securitária.

Segundo o autor:

A Operação Acolhida, conduzida com forte protagonismo militar, legitima-se pelo discurso humanitário, mas na prática está orientada por mecanismos de

controle, vigilância e disciplinamento das fronteiras. Essa contradição central evidencia que, embora as ações se apresentem como humanitárias, estão profundamente imbricadas a interesses estratégicos, econômicos e políticos (Albuquerque, 2022, p. 87).

Outro aspecto destacado por Albuquerque (2022) é a emergência da chamada “indústria da migração”, na qual vultosos recursos públicos e privados circulam entre empresas, organizações internacionais e instituições locais. Trata-se de um campo onde solidariedade e interesse se misturam, levantando questões sobre transparência e controle social.

Dessa forma, o caso de Roraima sintetiza os dilemas contemporâneos da gestão migratória: de um lado, a urgência de acolher populações deslocadas por crises humanitárias; de outro, a prevalência de lógicas securitárias e econômicas que reduzem os migrantes a objetos de gestão e não sujeitos de direitos.

Um dos elementos centrais do debate contemporâneo sobre migração é a sua feminização. A presença crescente de mulheres nos processos migratórios revela novas dinâmicas sociais e econômicas, mas também expõe situações de maior vulnerabilidade.

Oliveira e Costa (2018) destacam que a região amazônica exemplifica esse fenômeno de forma contundente:

Los crecientes flujos migratorios interregionales en la Amazonía señalan una estrecha relación del fenómeno migratorio con la feminización de la migración. En consecuencia, los traficantes y reclutadores se aprovechan de esta coyuntura de movilidad interna para ampliar su actuación. Oliveira (2009) señala que ‘hay nuevas rutas del tráfico interno e internacional en las fronteras amazónicas, resultantes de las viejas construcciones culturales de la región (2018, p. 115).

Esse trecho evidencia como a participação feminina na migração, embora represente o protagonismo, também resulta em maior exposição à exploração, ao tráfico de pessoas e à violência de gênero. As mulheres migrantes enfrentam um triplo desafio: o da migração em si, o da discriminação de gênero e o da exclusão socioeconômica.

A análise de Oliveira e Costa (2018) reforça que o fenômeno migratório na Amazônia não pode ser separado de suas continuidades históricas, pois as rotas atuais de tráfico e exploração reproduzem padrões de desigualdade que remontam ao período colonial. Assim, a feminização da migração demanda políticas públicas específicas, capazes de proteger direitos, assegurar acesso a serviços e enfrentar a violência estrutural.

Além da dimensão de gênero, o debate migratório no Brasil também precisa ser compreendido em seu marco jurídico e normativo. Durante o regime militar, vigorou a Lei nº 6.815/1980 – Estatuto do Estrangeiro, que tratava os migrantes sob a ótica da segurança nacional.

Santana (2022) chama atenção para o caráter excludente dessa legislação:

A visão do estrangeiro como ameaça manifesta-se em diferentes dispositivos da lei em questão e permeia todo o instrumento. Com foco em sua criminalização e na limitação de direitos, estava profundamente calcada no conceito de segurança nacional elaborado pelo regime militar, que se voltava ao combate 'contra antagonismos, tanto internos como externos. (2022, p. 114).

Esse modelo jurídico, que prevaleceu até a década de 2010, via a migração não como direito humano, mas como risco à ordem pública. A mudança de paradigma começou com a Constituição Federal de 1988, que incorporou os direitos humanos como princípio orientador das relações sociais e políticas no Brasil.

Contudo, apenas em 2017 ocorreu a substituição formal do Estatuto do Estrangeiro pela Lei nº 13.445/2017 – Lei de Migração, que consagrou um novo marco jurídico. O artigo 3º dessa lei estabelece diretrizes fundamentais, entre elas: a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, a não criminalização da migração, a igualdade de tratamento entre nacionais e migrantes, o repúdio à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação, e a acolhida humanitária (Brasil, 2017).

Essa mudança é significativa, pois indica uma virada de perspectiva: de uma lógica securitária e militarizada para um modelo baseado nos direitos humanos. No entanto, como observa Albuquerque (2022), ainda persistem contradições e fragilidades na implementação prática dessas diretrizes, especialmente em regiões de fronteira como Roraima.

Afirma que:

Nota-se a fragmentação da coordenação governamental, marcada pela baixa integração entre os diferentes entes federativos, o que compromete a efetividade das políticas migratórias. Soma-se a isso o predomínio da ótica militar na gestão da Operação Acolhida, cuja atuação, embora eficiente em termos logísticos, mostra-se pouco preparada para lidar com demandas ligadas à garantia de direitos sociais e à integração dos migrantes (Albuquerque, 2022, p. 142).

Esse cenário reforça que a distância entre norma e prática ainda é grande. Apesar de a Lei de Migração representar avanço, o cotidiano do acolhimento em Roraima mostra que os migrantes continuam submetidos a processos de exclusão,

discriminação e vulnerabilidade.

Ao articular as dimensões de gênero, políticas e jurídicas, a migração se revela como um campo atravessado por disputas econômicas, sociais e culturais. A feminização da migração evidencia as desigualdades de gênero, enquanto a análise da governança em Roraima revela os limites das políticas humanitárias. A própria evolução legislativa brasileira da Lei do Estrangeiro de 1980 à Lei de Migração de 2017 demonstra os avanços, mas também os entraves, do arcabouço normativo.

O percurso analítico desenvolvido permite, portanto, afirmar que a migração é um processo social complexo, marcado por tensões entre acolhimento e exclusão, reconhecimento e criminalização, solidariedade e interesse econômico. As contribuições de Sayad (1998) e Bauman (2001) confirmam a figura paradoxal do migrante, ao mesmo tempo necessário e indesejado. Fernández (2019; 2020) situa a crise venezuelana como um dos maiores deslocamentos da atualidade, enquanto Padovani (2022), Faria (2015) e Fausto (2012) contextualizam os movimentos migratórios a partir da globalização e da história brasileira. Complementando essa visão, Albuquerque (2022) denuncia as contradições da gestão migratória em Roraima e Oliveira e Costa (2018) revelam as vulnerabilidades da feminização da migração. Finalmente, Santana (2022) e a Lei de Migração (2017) ressaltam os avanços e limites no campo jurídico.

Diante desse quadro, é imprescindível que a migração seja tratada como uma questão intercultural, que exige práticas políticas, jurídicas e pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade e a promoção de direitos. Nesse sentido, a interculturalidade não é um mero discurso de tolerância, mas uma opção ética e política pela dignidade humana.

Em síntese, a elucidação da migração em suas múltiplas dimensões históricas, jurídicas e sociais, afigura-se crucial para a devida contextualização do cenário educacional de Roraima no âmbito de um processo global de mobilidade humana e de reconfiguração das fronteiras culturais. Este tópico estabelece, conseqüentemente, o marco contextual e político da pesquisa, evidenciando que os desafios enfrentados nas escolas públicas de Boa Vista/RR transcendem a esfera pedagógica, articulando-se com questões estruturais de direito, cidadania e reconhecimento. Sob essa premissa, a educação intercultural é concebida não apenas como uma estratégia didática, mas como um projeto ético-político engajado com a promoção da dignidade e da justiça social dos sujeitos migrantes.

1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A Educação Intercultural é um campo teórico e prático que enfrenta os desafios da diversidade cultural, étnica, social e linguística em sociedades historicamente marcadas pela exclusão. Em vez de apenas propor uma convivência harmoniosa entre culturas, esse campo defende a construção de relações horizontais, baseadas em diálogo, justiça social e na transformação crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a crítica à colonialidade é um fundamento central. Entendida como uma herança da modernidade ocidental, a colonialidade criou hierarquias entre povos e saberes, marginalizando aqueles considerados "outros". Silva Neto (2023, p. 42) argumenta que "a modernidade produziu não apenas a colonização dos territórios, mas a colonização dos saberes, relegando os conhecimentos indígenas e afrodescendentes à condição de folclore ou superstição". Esse processo histórico, que se manifesta como epistemicídio (Santos, 2007), deixa claro que a educação intercultural deve desestabilizar as hierarquias de conhecimento e legitimar os saberes subalternizados.

Freire em *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), oferece contribuições fundamentais para entender a interculturalidade como uma prática política e emancipatória. Para o educador, a conscientização é inseparável da práxis transformadora.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'desvela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 22-23).

Essa passagem deixa claro que a Educação Intercultural não é um simples ajuste curricular ou uma técnica pedagógica. Pelo contrário, ela é uma prática de liberdade (Freire, 2005) que exige reflexão crítica e engajamento na transformação social. Portanto, educar de forma intercultural é criar condições para que sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam como protagonistas de sua própria história.

A crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser desenvolvida por autores como Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007), dialoga diretamente com essa perspectiva freiriana.

Silva e Piseta (2019), reforçam essa análise ao afirmar:

A supremacia do Norte calcada em diferentes hierarquias que se enredam e formam um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno/europeu posicionou o homem branco heterossexual europeu no topo de uma cadeia de direitos e privilégios, enquanto o lado de lá ficou reservado às subjetividades consideradas bárbaras, ignorantes, desprovidas de autonomia e de saberes modernos. (2019, p. 33-34)

Um dos pilares da Educação Intercultural é o reconhecimento das experiências étnico-culturais como parte fundamental da prática educativa. Gomes e Silva (2007) enfatizam que a formação docente não pode ignorar os contextos socioculturais dos estudantes. Para as autoras, a escola é um espaço de disputa simbólica e política, onde as identidades são constantemente construídas e afirmadas.

Gomes; Silva (2007) ressaltam que:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares, e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos 'diferentes'. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais (Gomes; Silva, 2007, p. 16).

Logo, a Educação Intercultural deve ir além de um discurso de tolerância e assumir a diferença como elemento central na formação humana. Isso implica reconhecer que todos os processos educativos são atravessados por disputas simbólicas, políticas e culturais.

Nesse mesmo sentido, Gomes e Silva (2007) defendem que a escola deve se abrir à pluralidade de vozes, práticas e conhecimentos, superando a lógica monocultural.

A diversidade étnico-cultural não pode ser vista como um problema a ser resolvido pela escola, mas como uma condição fundante de sua existência. Reconhecer essa diversidade significa compreender que os processos educativos se constroem na relação dialógica entre sujeitos de diferentes origens, identidades e histórias. A escola, nesse contexto, deve assumir o compromisso político-pedagógico de ser espaço de afirmação e valorização das diferenças (2007, p. 24).

Esse fundamento se articula com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade. A escola deve ser compreendida não como um local de assimilação cultural, mas como um espaço de diálogo e de reconhecimento dos saberes populares, indígenas, afrodescendentes, migrantes e camponeses.

Outro elemento central da Educação Intercultural é a compreensão das migrações como um fenômeno que constitui as sociedades contemporâneas. Vettorassi e Dias (2017) chamam a atenção para os limites dos estudos migratórios,

que muitas vezes reduzem os migrantes a números, ignorando suas experiências subjetivas.

O fenômeno migratório tem sido uma preocupação recorrente das pesquisas nas ciências sociais. Contudo, essas pesquisas ainda enfrentam limites metodológicos significativos. Entre eles, destaca-se a tendência a reduzir os migrantes a estatísticas, invisibilizando seus relatos, memórias e experiências. Esse viés quantitativista dificulta a compreensão da migração como experiência social, histórica e cultural complexa (Vettorassi; Dias, 2017, p. 8-9).

Esse alerta reforça a necessidade de a Educação Intercultural encarar a essa visão para entender a migração não como uma ameaça, mas como uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Os migrantes devem ser reconhecidos como produtores de cultura e conhecimento, capazes de enriquecer o espaço escolar com suas histórias e saberes.

Na Amazônia, Oliveira (2016) destaca que as dinâmicas migratórias vêm reconfigurando a socio-diversidade regional:

As diversas dinâmicas migratórias resultaram em uma nova conformação da socio diversidade da Amazônia, exigindo uma abordagem verticalizada por parte dos estudos migratórios e do conhecimento que lhes concernem. Compreender a Amazônia sem considerar suas dinâmicas migratórias representa, portanto, uma lacuna grave, tanto para a ciência quanto para as políticas públicas (Oliveira, 2016, p. 762).

Educação Intercultural demonstra que a mobilidade humana não é um fenômeno periférico, mas um processo estruturante das sociedades, especialmente em regiões de fronteira. Por isso, escolas em locais como Roraima precisam incorporar em suas práticas a pluralidade de identidades, línguas e culturas presentes em seus contextos. Isso garante que estudantes migrantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e de saberes.

Assim, o segundo fundamento da Educação Intercultural se resume ao reconhecimento de que a diferença étnico-cultural e a mobilidade humana são elementos constitutivos da vida social. Nesse sentido, a formação docente e a prática pedagógica devem ser capazes de acolher, valorizar e dialogar com essa pluralidade, transformando a escola em um espaço de verdadeira transformação social.

A compreensão da Educação Intercultural exige também o enfrentamento das exclusões estruturais que atravessam a vida social, sobretudo no que diz respeito às populações migrantes, pobres e racializadas. Adela Cortina (2020) introduziu o conceito de *aporofobia* para explicar a rejeição estrutural dirigida aos pobres. Segundo a autora, não é apenas a condição de estrangeiro ou de pertencente a outro grupo

étnico que gera rejeição, mas sobretudo a condição de pobreza, entendida como ausência de vínculos e de capacidade de inserção na sociedade de mercado.

Nas palavras de Cortina:

O tipo de pobre que preocupa é o pobre sem vínculos com a sociedade, o excluído, o 'sem-lugar', aquele que não tem nada a oferecer na sociedade de troca em que vivemos. O problema real de todo preconceito não parece ser a raça, a etnia, ou mesmo o estrangeiro enquanto tal, mas sim o pobre, simplesmente por ser pobre. O aporofóbico rejeita o sujeito não porque ele é estrangeiro ou de outra cor, mas porque ele não dispõe dos recursos materiais ou simbólicos que o tornariam útil ou desejável na lógica econômica vigente (Cortina, 2020, p. 37-38).

Essa análise amplia a compreensão das formas de exclusão que a Educação Intercultural deve enfrentar. A xenofobia e o racismo não desaparecem, mas se articulam a uma rejeição mais profunda: a aporofobia. No espaço escolar, isso se manifesta quando estudantes migrantes ou de baixa renda são estigmatizados, tratados como "problemas" ou têm suas necessidades específicas invisibilizadas.

A resposta a esse desafio precisa ser tanto ética quanto pedagógica. Como afirma Cortina (2020):

O remédio para a patologia social da invisibilidade do pobre é a educação moral, que deve orientar-se para o reconhecimento da dignidade universal dos seres humanos. Trata-se de promover uma visão cosmopolita, fundada no reconhecimento da vulnerabilidade que compartilhamos, e na compaixão que se enraíza não na piedade, mas no compromisso com a justiça (Cortina, 2020, p. 464-472).

Assim, a Educação Intercultural deve assumir a luta contra a aporofobia como parte de sua missão transformadora, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam todos os sujeitos como dignos e capazes de aprender, independentemente de sua condição econômica ou social.

Outro fundamento crucial está relacionado à feminização da migração, um fenômeno particularmente relevante na região amazônica. Oliveira e Costa (2018) analisam como as mulheres migrantes, que estão cada vez mais presentes nas mobilidades regionais, enfrentam maiores vulnerabilidades, especialmente ligadas ao tráfico e à exploração.

Os autores afirmam:

Los crecientes flujos migratorios interregionales en la Amazonía señalan una estrecha relación del fenómeno migratorio con la feminización de la migración. En consecuencia, los traficantes y reclutadores se aprovechan de esta coyuntura de movilidad interna para ampliar su actuación. Oliveira (2009) señala que 'hay nuevas rutas del tráfico interno e internacional en las fronteras amazónicas, resultantes de las viejas construcciones culturales de la región (Oliveira; Costa, 2018, p. 115).

Logo, embora as mulheres assumam um papel cada vez mais ativo na migração, sua presença acarreta riscos adicionais, tornando-as alvo de exploração. A Educação Intercultural deve, portanto, incorporar uma perspectiva interseccional, articulando gênero, classe e etnia para compreender as complexas experiências migratórias.

No contexto de Roraima, a análise de Albuquerque (2022) reforça a necessidade de considerar os aspectos estruturais que atravessam a gestão migratória. Ao estudar a Operação Acolhida, o autor revela as contradições de uma política que se apresenta como humanitária, mas é marcada pelo predomínio da lógica militar.

Nota-se a fragmentação da coordenação governamental, marcada pela baixa integração entre os diferentes entes federativos, o que compromete a efetividade das políticas migratórias. Soma-se a isso o predomínio da ótica militar na gestão da Operação Acolhida, cuja atuação, embora eficiente em termos logísticos, mostra-se pouco preparada para lidar com demandas ligadas à garantia de direitos sociais e à integração dos migrantes (Albuquerque, 2022, p. 142).

Essas contradições revelam que o enfrentamento das exclusões estruturais exige mais do que apenas leis justas. Exige práticas efetivas de acolhimento que considerem os migrantes em sua dignidade e complexidade. Para a Educação Intercultural, isso significa criar espaços que não só recebam migrantes, mas que também construam com eles um processo de aprendizado mútuo, reconhecendo-os como protagonistas.

Portanto, combater a aporofobia e considerar a feminização da migração são fundamentos indispensáveis da Educação Intercultural. Eles reforçam a necessidade de uma prática pedagógica crítica, capaz de enfrentar as formas estruturais de exclusão e de promover a justiça social em contextos marcados por desigualdades históricas.

A Educação Intercultural também se fundamenta no reconhecimento dos saberes indígenas e das cosmologias ancestrais como dimensões legítimas do conhecimento. A crítica ao epistemicídio, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2007), evidencia que a modernidade ocidental se construiu sobre a negação e a destruição de saberes não europeus, classificando-os como superstição, atraso ou folclore. A superação desse processo exige incorporar, de modo efetivo, os conhecimentos e práticas dos povos originários.

Silva Neto (2023), ao discutir os desafios epistêmicos enfrentados pelos povos

lanomami e Maia, aponta a necessidade de reconhecer os limites da ciência ocidental diante da pluralidade de formas de compreender o mundo:

A modernidade produziu não apenas a colonização dos territórios, mas a colonização dos saberes, relegando os conhecimentos indígenas e afrodescendentes à condição de folclore ou superstição. Este processo foi acompanhado por uma violência epistêmica sistemática, que buscou desqualificar os modos de vida não ocidentais e impor uma racionalidade única. O enfrentamento deste quadro passa pela descolonização da educação, que deve abrir-se às cosmologias indígenas e às práticas comunitárias de transmissão do conhecimento (Silva Neto, 2023, p. 42).

Esse excerto reforça a urgência de uma educação que não apenas tolere ou "respeite" a diversidade cultural, mas que reconheça a legitimidade e a centralidade dos saberes indígenas na construção de uma pedagogia intercultural. Nesse sentido, Gomes e Silva (2007) enfatizam que a formação docente deve assumir um compromisso político com as experiências étnico-culturais, compreendendo-as como espaços de resistência e de criação.

Para as autoras:

As experiências étnico-culturais constituem-se em espaços de luta e de afirmação, e a formação de professores precisa dialogar com elas, de modo a não reproduzir a lógica de silenciamento das diferenças. Uma educação verdadeiramente intercultural deve compreender que o processo de ensino-aprendizagem é sempre atravessado por relações de poder, e que cabe à escola assumir a tarefa de problematizá-las, em vez de reforçá-las (Gomes; Silva, 2007, p. 23).

Essa perspectiva recoloca a escola como um espaço de disputa simbólica e política, onde é possível criar uma pedagogia da diversidade que valorize identidades, histórias e culturas.

Nesse contexto, a pedagogia decolonial se torna um elemento fundamental para a prática educativa intercultural. Inspirada por autores como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), essa pedagogia busca romper com a lógica hierárquica imposta pela modernidade e colonialidade. Paulo Freire, ao falar da conscientização como prática de liberdade, já antecipava a necessidade dessa ruptura.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. A libertação autêntica não é um ato de depositar ideias na mente dos outros, mas um processo de diálogo e ação transformadora. O papel da educação, neste sentido, não é domesticar, mas problematizar; não é adaptar os sujeitos à realidade injusta, mas desafiá-los a transformá-la. (Freire, 1979, p. 47-48).

Sendo assim, a Educação Intercultural não pode ser reduzida a um discurso de tolerância ou a uma simples adaptação metodológica. Ela se configura como um projeto político-pedagógico de transformação social, comprometido com a justiça, a

equidade e a dignidade humana. Seus fundamentos mostram que a escola deve assumir um papel ativo na desconstrução das desigualdades históricas, reconhecendo os sujeitos em toda sua complexidade cultural, social e epistêmica.

Como projeto crítico e emancipador, a Educação Intercultural exige coragem para confrontar os legados da colonialidade, enfrentar a aporofobia e valorizar a presença de povos indígenas, negros, migrantes, mulheres e outros grupos historicamente silenciados. Nessa tarefa, ela se inspira em Paulo Freire, para quem a educação só se realiza plenamente como uma prática de liberdade, enraizada no diálogo e na ação coletiva.

Portanto, o tópico em discussão evidencia que a Educação Intercultural transcende a dimensão de um mero referencial teórico, configurando-se como um campo profícuo de práticas e experiências em contínua construção no ambiente escolar. Ao estabelecer os fundamentos conceituais que sustentam a presente pesquisa, esta seção reitera a relevância de se apreender a interculturalidade como um princípio que norteia o fazer pedagógico cotidiano, notadamente em contextos caracterizados pela significativa presença de estudantes migrantes. Assim, ao articular as contribuições de Freire (1996), Candau (2016) e Walsh (2009) com a realidade de Boa Vista/RR, compreende-se que a "construção de pontes interculturais" implica a transformação da sala de aula em um espaço privilegiado de encontro, diálogo e reconstrução de sentidos, o que, por sua vez, alicerça a análise das práticas docentes a ser desenvolvida no próximo subcapítulo.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

A formação docente é crucial para uma educação intercultural crítica e transformadora. Em sociedades com grandes desigualdades, diversidade e intensos deslocamento migratórios, a preparação de professores não pode se limitar a técnicas e métodos. É preciso que o trabalho docente contemple dimensões éticas, políticas e epistêmicas, pois educar é, acima de tudo, um ato político. Nesse sentido, a interculturalidade não é só uma abordagem pedagógica, mas uma opção de mundo, orientada a criar práticas que reconheçam a pluralidade de saberes, enfrentam a colonialidade e construam relações de reciprocidade entre diferentes culturas.

Nesse debate, Paulo Freire é uma referência fundamental. Em sua obra, ele insiste que a prática educativa nunca é neutra: ela ou reproduz as estruturas de opressão ou contribui para superá-las. Em *Conscientização* (1979), o educador

destaca que a formação crítica dos sujeitos está diretamente ligada ao processo de transformação social.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, é a opção. Implica, por isso, ação transformadora da realidade, correspondendo a uma práxis. Por isso a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade; não pode ficar na percepção de que o homem se encontra em situação de opressão. A conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. E isto não é tarefa de um momento, mas de uma permanente realização. (Freire, 1979, p. 44-45).

Esse excerto revela que a formação docente intercultural deve preparar o professor para ser mais do que transmissor de conteúdos: deve formá-lo como mediador crítico, capaz de compreender a realidade em sua historicidade e de contribuir para transformá-la. Sendo assim, entende-se que o compromisso ético e político da docência vai além da sala de aula, envolvendo um engajamento com os processos de libertação coletiva.

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, reforça esse aspecto ao afirmar que ensinar exige compromisso com a liberdade. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta da Educação Intercultural, ao recusar a lógica bancária de ensino e ao valorizar o processo dialógico de construção coletiva do conhecimento.

O debate sobre a formação de professores no Brasil tem sido enriquecido pelas contribuições de Gomes e Silva (2007). As autoras defendem que a formação docente deve estar ligada às experiências étnico-culturais, entendidas como espaços de luta e afirmação identitária.

Para elas:

As experiências étnico-culturais constituem-se em espaços de luta e de afirmação, nos quais os sujeitos coletivos reivindicam o direito à diferença e a valorização de seus saberes. A formação de professores precisa estar atenta a essas experiências, não apenas para 'respeitar' a diversidade, mas para reconhecê-la como elemento constitutivo da prática educativa e como potencial transformador das relações sociais e pedagógicas (Gomes; Silva, 2007, p. 23).

Logo, a interculturalidade na formação docente não pode ser reduzida a um modelo técnico ou a um simples apelo à tolerância. Ela deve ser compreendida como uma prática política que reconhece as diferenças e as coloca no centro do processo formativo.

Ao assumir esse compromisso, a formação docente intercultural transforma o papel tradicional do professor. Este deixa de ser um mero reproduzidor de verdades universais para se tornar um mediador entre culturas, articulador de saberes diversos

e incentivador do protagonismo dos estudantes. A docência intercultural é, portanto, inseparável do diálogo com os movimentos sociais, comunidades tradicionais, povos indígenas, populações migrantes e coletivos negros e periféricos que reivindicam seu lugar na história e no conhecimento.

Essa compreensão crítica da docência é essencial para consolidar uma prática educativa comprometida com a justiça social e a democratização do saber. A escola, nesse sentido, não é apenas um local de transmissão de conteúdo, mas um espaço de disputa simbólica, onde se define quais culturas são legitimadas e quais continuam marginalizadas.

Ao pensar a formação docente em chave intercultural, torna-se indispensável compreender o papel das experiências étnico-culturais como constitutivas do processo educativo. Gomes e Silva (2007) sublinham que a escola, historicamente, tem funcionado como lugar de reprodução da monocultura, silenciando vozes indígenas, negras, periféricas e populares. Para romper com esse modelo, a formação de professores deve incorporar tais experiências como fonte legítima de saberes e práticas pedagógicas.

Dessa forma:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares, e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos 'diferentes'. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais (Gomes; Silva, 2007, p. 16).

Essa perspectiva desloca a diversidade do lugar de “problema” para o centro constitutivo da vida social e escolar. A formação docente, nesse sentido, deve preparar professores para lidar com a pluralidade de identidades não de forma assistencialista, mas reconhecendo-a como valor pedagógico e político.

Ao abordar o currículo, Gomes e Silva (2007) defendem que este não pode ser reduzido a um instrumento neutro de transmissão de conteúdos. O currículo é espaço de poder, no qual se decide o que deve ser ensinado e o que deve permanecer oculto. Nesse ponto, as autoras afirmam:

A diversidade étnico-cultural não pode ser vista como um problema a ser resolvido pela escola, mas como uma condição fundante de sua existência. Reconhecer essa diversidade significa compreender que os processos educativos se constroem na relação dialógica entre sujeitos de diferentes origens, identidades e histórias. A escola, nesse contexto, deve assumir o compromisso político-pedagógico de ser espaço de afirmação e valorização das diferenças (Gomes; Silva, 2007, p. 24).

O reconhecimento da diversidade como fundamento do currículo escolar está em sintonia com a crítica freireana à educação bancária. Freire (1996) adverte que uma pedagogia que apenas deposita conteúdos prontos nos estudantes reforça a lógica de silenciamento e exclusão. A interculturalidade, ao contrário, convida professores e estudantes a produzirem juntos um conhecimento situado, crítico e plural.

Silva e Piseta (2019) também contribuem para esse debate, evidenciando como a colonialidade persiste mesmo em contextos democráticos, moldando políticas de cidadania e educação que reproduzem hierarquias raciais e culturais.

Para os autores:

A supremacia do Norte calcada em diferentes hierarquias que se enredam e formam um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno/europeu posicionou o homem branco heterossexual europeu no topo de uma cadeia de direitos e privilégios, enquanto o lado de lá ficou reservado às subjetividades consideradas bárbaras, ignorantes, desprovidas de autonomia e de saberes modernos (Silva; Piseta, 2019, p. 33-34).

Essa análise deixa claro que a formação docente deve preparar os professores para identificar e combater os mecanismos de reprodução da colonialidade que operam na escola. A invisibilização das culturas indígenas e afrodescendentes, a marginalização de saberes comunitários e a estigmatização de estudantes migrantes não são desvios ocasionais, mas sim reflexos de uma estrutura social que organiza a educação com base em critérios eurocêntricos.

Dessa forma, o papel do professor intercultural não é apenas ensinar conteúdos, mas problematizar a realidade. Isso exige reconhecer que o currículo é um campo de disputas de poder e que, ao planejar suas práticas, o educador pode tanto reproduzir desigualdades quanto construir uma educação emancipadora.

Logo, o compromisso com as experiências étnico-culturais e com a crítica à colonialidade deve ser a base da formação docente intercultural. Mais do que técnicas, essa formação deve oferecer aos professores ferramentas éticas, políticas e epistemológicas para que possam enfrentar as hierarquias históricas e construir currículos plurais, capazes de valorizar diferentes formas de vida e de conhecimento.

A formação docente intercultural exige um alicerce teórico capaz de enfrentar os legados da modernidade/colonialidade. A pedagogia decolonial analógica, proposta por Silva Neto (2023), é uma referência fundamental. Ela busca superar dois extremos: o univocismo impositivo (a imposição de uma única verdade) e o equívoco dissolvente (a relativização absoluta das diferenças). Entre esses polos, o autor

defende a escuta atenta, o diálogo e o respeito à alteridade como a base para a formação de professores.

Como afirma Silva Neto (2023):

A pedagogia descolonial analógica implica escuta atenta, respeito e diálogo intercêntrico, reconhecendo a alteridade como condição para a construção de uma educação libertadora. Trata-se de uma pedagogia que não nega a diferença, mas tampouco a transforma em barreira intransponível. Antes, busca encontrar analogias possíveis entre saberes diversos, de modo que o conhecimento se torne uma construção coletiva, sempre aberta e inacabada (Silva Neto, 2023, p. 14).

Essa perspectiva é essencial para a formação docente, pois prepara o professor para lidar com a complexidade das salas de aula atuais, onde convivem estudantes de diferentes origens étnicas, linguísticas e culturais. Ao propor o diálogo entre saberes, a pedagogia decolonial analógica contribui para que o professor não reproduza hierarquias epistêmicas, mas, sim, construa pontes entre conhecimentos acadêmicos e populares, científicos e ancestrais.

Essa proposta dialoga diretamente com o conceito de colonialidade do poder, de Quijano (2005), que denuncia a forma como a modernidade ocidental estruturou hierarquias entre povos e saberes.

Para o autor:

A colonialidade do poder é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada uma das instâncias materiais e subjetivas da existência social cotidiana. O padrão de poder mundial moderno colonial articula, de maneira estrutural, raça, trabalho, autoridade coletiva, gênero e sexualidade, natureza e subjetividade, em torno da hegemonia eurocentrada do capital. (Quijano, 2005, p. 117).

A análise de Quijano deixa claro que a formação docente intercultural não pode se limitar a metodologias de ensino. Ela deve preparar professores para compreender e enfrentar as formas estruturais da colonialidade que permeiam a educação. Isso significa reconhecer que o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos muitas vezes reproduzem uma lógica eurocêntrica que legitima certos saberes e desqualifica outros.

Nesse contexto, a perspectiva da decolonialidade do saber, elaborada por autores como Walter Mignolo (2014) e aprofundada por Catherine Walsh (2010), propõe uma ruptura epistemológica com a hegemonia do pensamento moderno-ocidental. A decolonialidade se trata de questionar os próprios fundamentos do que é considerado "conhecimento válido". É um chamado à valorização de epistemologias

plurais, construídas a partir das experiências, histórias e cosmovisões dos povos historicamente marginalizados pela colonialidade do poder.

Assim, a formação docente intercultural, à luz da decolonialidade, deve incentivar uma postura crítica e reflexiva, capaz de desestabilizar a hierarquia entre saberes e promover uma educação verdadeiramente emancipadora. Isso implica, por exemplo, reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas disputar sentidos, identidades e lugares de fala. Os professores, nesse cenário, tornam-se agentes de transformação, capazes de abrir espaço para uma pedagogia que respeite e dialogue com a diversidade epistêmica existente em contextos marcados por profundas desigualdades históricas e culturais.

Santos (2007) reforça essa crítica ao propor as epistemologias do Sul, que denunciam o epistemicídio e reivindicam a ampliação das vozes no campo do conhecimento.

Para o autor:

O que chamamos de epistemicídio é a destruição de conhecimentos subordinados, realizada ao longo da história da modernidade ocidental, em nome da ciência e do progresso. Povos indígenas, camponeses, populações africanas escravizadas e outros grupos foram privados do direito de produzir e validar seus saberes. Para enfrentar esse legado, é necessário construir uma ecologia de saberes, que reconheça a diversidade epistemológica do mundo e promova diálogos horizontais entre diferentes formas de conhecimento (Santos, 2007, p. 86).

Essa proposição reforça a centralidade do diálogo de saberes como uma prática pedagógica intercultural. Ao adotar uma ecologia de saberes, a formação docente deixa de considerar apenas o conhecimento científico como válido e passa a reconhecê-lo em relação com os saberes populares, tradicionais e ancestrais.

Para o professor intercultural, esse princípio tem implicações práticas. Ele significa valorizar a oralidade dos povos indígenas, as cosmologias africanas, as experiências de vida dos migrantes e as narrativas de comunidades periféricas como fontes legítimas de conhecimento escolar. Significa, ainda, entender que ensinar é abrir espaço para que diferentes saberes dialoguem, sem que um se sobreponha ao outro.

A pedagogia decolonial analógica contribui para que o professor não seja um mero transmissor de conteúdos eurocêntricos, mas um mediador de encontros epistemológicos. Seu papel passa a ser o de permitir que os estudantes se reconheçam como produtores de conhecimento, capazes de construir coletivamente sentidos para suas experiências e identidades.

A formação docente intercultural precisa reconhecer que a migração é um fenômeno que constitui as sociedades atuais e que os deslocamentos populacionais reconfiguram a cultura, a sociedade e as identidades. Isso é ainda mais relevante em regiões de fronteira, como a Amazônia, onde a diversidade cultural se intensifica com os movimentos migratórios.

Oliveira (2016) destaca esse aspecto ao analisar a dinâmica migratória na região:

As diversas dinâmicas migratórias resultaram em uma nova conformação da sociodiversidade da Amazônia, exigindo uma abordagem verticalizada por parte dos estudos migratórios e do conhecimento que lhes concernem. Compreender a Amazônia sem considerar suas dinâmicas migratórias representa, portanto, uma lacuna grave, tanto para a ciência quanto para as políticas públicas (Oliveira, 2016, p. 762).

Esse trecho evidencia que a formação de professores, especialmente em contextos amazônicos, deve incorporar a questão migratória como parte da realidade pedagógica. Ignorar os deslocamentos migratórios é reforçar lacunas epistêmicas e criar práticas educativas descontextualizadas. Assim, preparar docentes para atuar em contextos de fronteira significa capacitá-los a lidar com estudantes migrantes, cujas trajetórias de vida são marcadas por deslocamento, perda, resistência e reconstrução cultural.

Outro elemento central na formação docente é a feminização da migração, que mostra como gênero, classe e etnia se articulam na experiência migratória. Oliveira e Costa (2018) demonstram que, na Amazônia, a crescente presença de mulheres migrantes expõe vulnerabilidades específicas, como o tráfico e a exploração.

Los crecientes flujos migratorios interregionales en la Amazonía señalan una estrecha relación del fenómeno migratorio con la feminización de la migración. En consecuencia, los traficantes y reclutadores se aprovechan de esta coyuntura de movilidad interna para ampliar su actuación. Oliveira (2009) señala que 'hay nuevas rutas del tráfico interno e internacional en las fronteras amazónicas, resultantes de las viejas construcciones culturales de la región (Oliveira e Costa, 2018, p. 115).

No caso de Roraima, a situação se torna ainda mais complexa. O estado se tornou, nas últimas décadas, a principal porta de entrada para migrantes venezuelanos no Brasil. Essa nova realidade impactou o sistema educacional, que teve que lidar com muitas crianças e adolescentes em situação de mobilidade. Nesse contexto, o professor precisa estar preparado não apenas para questões de idioma, mas também para lidar com traumas, histórias de violência e experiências de exclusão. Ao mesmo tempo, a presença de estudantes migrantes é uma oportunidade

pedagógica para construir uma escola mais plural. Incluir as narrativas de migração no currículo e na prática docente significa valorizar saberes transnacionais, experiências de resistência e memórias coletivas que enriquecem o processo educativo.

Nesse sentido, a formação docente intercultural deve preparar professores para ver a migração não como um problema, mas como um elemento que molda as sociedades. Isso exige práticas pedagógicas que valorizem o diálogo de saberes, que reconheçam a pluralidade de identidades e que combatam as desigualdades estruturais que afetam migrantes, mulheres e populações racializadas.

Portanto, a intersecção entre interculturalidade, migração e gênero reforça que a formação docente não pode ser neutra. Ela precisa ser ética, política e comprometida com a justiça social, articulando práticas que reconheçam a diversidade como uma riqueza e enfrentem a exclusão como uma violação de direitos.

Um dos maiores desafios da formação docente intercultural é o combate às exclusões estruturais que afetam as sociedades latino-americanas. A escola, sendo um espaço tanto de reprodução quanto de resistência, não pode ignorar as desigualdades de classe, raça, gênero e nacionalidade que afetam seus alunos. Nesse contexto, o conceito de aporofobia, desenvolvido por Adela Cortina (2020), é um referente essencial. Segundo a filósofa, a rejeição a certos grupos não se explica apenas pela xenofobia ou pelo racismo, mas também pela aversão estrutural ao pobre, àquele que é visto como "sem lugar" no sistema econômico.

A partir desses referentes, podemos afirmar que a formação de professores interculturais precisa incorporar um horizonte ético, de modo a formar educadores capazes de reconhecer na diversidade social não como ameaça, mas como oportunidade para a construção de solidariedade e justiça. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a formação docente demanda processos formativos que articulem princípios éticos com práticas pedagógicas inclusivas, de modo a preparar professores para atuar em contextos marcados pela diversidade cultural e social.

Sendo assim, a formação docente em regiões de fronteira se deve fortalecer porque os professores precisam estar preparados para atuar em contextos de vulnerabilidade, compreendendo que a presença de estudantes migrantes não é apenas uma questão cultural, mas também política e social, permeada por interesses estratégicos e desigualdades estruturais.

Dessa forma, o professor intercultural deve desenvolver uma sensibilidade

crítica para identificar as contradições entre discursos humanitários e práticas excludentes. Mais do que se adaptar a essas condições, sua tarefa é criar alternativas pedagógicas que reconheçam os estudantes migrantes e pobres como sujeitos de direitos, valorizando suas histórias e experiências como parte fundamental do processo educativo.

Assim, a partir deste tópico, a consolidação do vínculo entre os fundamentos teóricos da interculturalidade e a prática educativa concreta. A formação docente, compreendida como um processo contínuo e reflexivo, constitui o ambiente propício para a materialização dos princípios da educação intercultural previamente discutidos.

O percurso teórico delineado neste capítulo possibilitou a compreensão de que a migração, a interculturalidade e a formação docente não se configuram como dimensões isoladas, mas sim como campos interdependentes que se entrelaçam na dinâmica cotidiana do ambiente escolar. O fenômeno migratório, ao desafiar as fronteiras político-culturais, impõe à educação a necessidade de uma reavaliação de seus pressupostos e práticas, fomentando uma perspectiva ampliada sobre o "outro" e reconhecendo a diversidade como um valor intrínseco. A Educação Intercultural, fundamentada nas contribuições de Freire (1996), Candau (2016) e Walsh (2009), provê o arcabouço ético-político para essa metamorfose, consolidando a escola como um locus privilegiado para o diálogo, a promoção da justiça e a construção coletiva do conhecimento. A partir deste referencial teórico, o capítulo subsequente dedicar-se-á à apresentação dos itinerários metodológicos empreendidos na pesquisa, explicitando as opções realizadas, os procedimentos adotados e as vozes que conferiram substância à investigação sobre as vivências dos estudantes migrantes em Boa Vista/RR.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, evidenciando as escolhas teóricas, os procedimentos de coleta e análise dos dados e o contexto no qual o estudo foi realizado. A metodologia foi pensada de forma coerente com o tema e com o compromisso ético-político de uma educação intercultural crítica, centrada na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos.

Partindo da experiência da autora como professora da rede estadual de ensino em Boa Vista/RR, o percurso metodológico foi sendo construído no diálogo entre prática e teoria, entre o fazer docente e o olhar investigativo. Essa dimensão reflexiva é inspirada na concepção freireana de pesquisa como “ato de conhecimento e de intervenção na realidade” (Freire, 1982), na qual o pesquisador se reconhece como sujeito histórico e participante do processo que investiga

2.1 ABORDAGEM, NATUREZA DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO

A presente investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Essa escolha metodológica está fundamentada na necessidade de compreender as experiências de sujeitos em seu contexto social e cultural, valorizando suas narrativas, percepções e sentidos atribuídos às práticas educativas.

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é indicada quando o objeto de estudo envolve valores, crenças, significados e relações humanas. Diferente da pesquisa quantitativa, que prioriza a mensuração numérica, a abordagem qualitativa permite uma aproximação mais profunda e interpretativa da realidade social. Essa característica é fundamental em investigações que buscam compreender dinâmicas interculturais, marcadas por múltiplas vozes, memórias e trajetórias de vida. Canales (2006) reforça que o enfoque qualitativo mediante grupos de conversa, entrevistas e narrativas se diferencia das ciências naturais, pois requer critérios próprios de validação. A legitimidade desse tipo de pesquisa não se baseia na replicabilidade estatística, mas na densidade interpretativa, na coerência interna do processo e na capacidade de dar visibilidade às experiências dos sujeitos.

Além de qualitativa, a pesquisa assume caráter narrativo. Como explicam

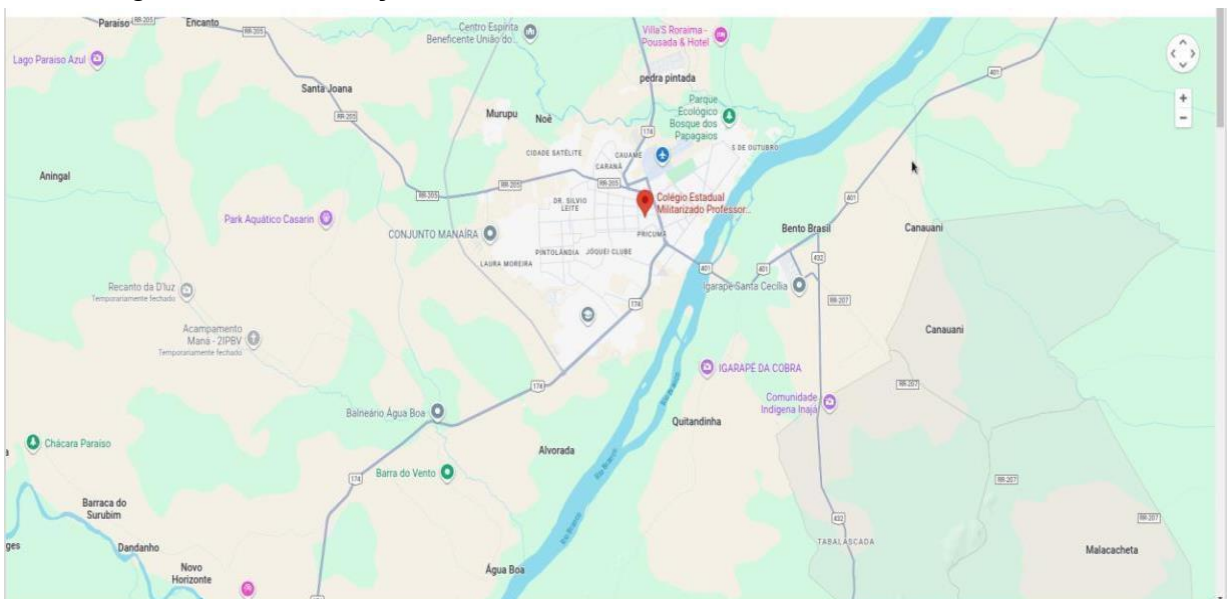
Moura e Lima (2014), a pesquisa narrativa permite reconstruir realidades a partir dos discursos e memórias, sendo particularmente útil em contextos educativos onde a experiência e a subjetividade têm centralidade. As narrativas emergem das rodas de conversa, entrevistas e questionários, revelando modos de viver e de aprender em um espaço escolar atravessado pela diversidade cultural.

O campo empírico foi o Colégio Estadual Militarizado Professor Camilo Dias, localizada em Boa Vista/RR, capital de um estado de fronteira internacional com a Venezuela. A escolha da escola não foi aleatória: além da experiência prévia da pesquisadora como docente nessa instituição, ela apresenta um contingente significativo de estudantes migrantes venezuelanos, sendo, portanto, um espaço privilegiado para investigar práticas educativas interculturais.

Segundo o Censo Escolar de 2024, a escola atende 606 estudantes, distribuídos em diferentes turmas do ensino fundamental II e médio. Destes, uma parcela expressiva é composta por migrantes venezuelanos em situação de mobilidade forçada, fenômeno que transformou a dinâmica escolar nos últimos anos.

O contexto de escolas militarizadas também traz especificidades. Essas instituições se organizam segundo normas disciplinares diferenciadas, articulando elementos pedagógicos e militares em sua gestão. Esse aspecto se torna ainda mais relevante quando observado à luz da interculturalidade, já que o convívio entre culturas em um espaço de regras rígidas pode tanto gerar tensões quanto abrir possibilidades de negociação e diálogo.

Figura 1 – Localização da Escola Estadual Militarizada Professor Camilo Dias



Fonte: (Google Maps, 2025)

Essa característica específica do ambiente escolar oferece um cenário ideal para a observação de práticas educativas interculturais e para a análise dos desafios e oportunidades que surgem do convívio entre diferentes culturas. Os sujeitos da pesquisa foram: estudantes migrantes venezuelanos, estudantes brasileiros, uma professora de Matemática e uma gestora escolar. A diversidade dos participantes permitiu a coleta de múltiplos pontos de vista sobre o tema, enriquecendo a análise e proporcionando uma compreensão mais completa das dinâmicas escolares no contexto da migração.

2.2 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A escolha dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados foi conduzida de forma planejada e gradual, sempre em diálogo com a escola e em consonância com os princípios éticos que regem pesquisas em Ciências Humanas. Foram considerados como critérios de inclusão a matrícula regular dos estudantes na escola, a faixa etária entre 14 e 18 anos, o exercício da docência em Matemática ou de função gestora na instituição, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos profissionais e, no caso dos estudantes menores de idade, por seus responsáveis legais. Como critérios de exclusão, desconsiderou-se estudantes fora da faixa etária estipulada, professores afastados no período da pesquisa e gestores que não possuíam pelo menos três meses de atuação na escola.

O processo de preparação metodológica se iniciou no dia 11 de julho, quando foram realizados os primeiros ajustes junto ao orientador. Poucos dias depois, em 16 de julho, definiu-se a professora de Matemática participante e, em 21 de julho, identificaram-se as turmas com maior número de estudantes migrantes. No início de agosto, especificamente no dia 4, os TCLE's foram entregues aos responsáveis pelos estudantes, sendo recolhidos gradualmente nos dias subsequentes. Como houve baixa adesão inicial, novos ajustes metodológicos foram feitos em 7 de agosto, ampliando o número de turmas envolvidas. No dia 11, novos TCLE's foram distribuídos e recolhidos ao longo dos dias 12 a 14 de agosto. Esse processo cuidadoso, que envolveu devolutivas, negociação com a escola e insistência respeitosa junto aos estudantes e suas famílias, demonstra a seriedade do percurso ético e científico da pesquisa.

Com base nos TCLE's recolhidos, a participação efetiva foi de quinze estudantes, dos quais seis (6) eram migrantes venezuelanos (40%) e nove eram

brasileiros (60%). Ao analisar os consentimentos, verificou-se que 59% dos responsáveis autorizaram tanto a gravação quanto o uso da imagem e da voz dos participantes; 13,6% permitiram apenas a gravação, sem divulgação de imagem ou voz; e 27,5% não autorizam nenhum tipo de registro. Esses percentuais foram fundamentais para balizar o tipo de material produzido e a forma de resguardar a identidade dos participantes.

As atividades de coleta de dados se concentraram em três instrumentos principais: rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e questionários complementares. A roda de conversa se constituiu no eixo central de interação com os estudantes, pois possibilitou a escuta coletiva, a horizontalidade da fala e a construção compartilhada de sentidos. Essa técnica, como destacam Moura e Lima (2014), é especialmente adequada para pesquisas qualitativas por estimular o diálogo e favorecer a produção de narrativas. Pinheiro (2020) complementa ao afirmar que as rodas de conversa têm grande potencial para revelar percepções individuais e coletivas, possibilitando a emergência de dimensões subjetivas que dificilmente seriam captadas por instrumentos mais rígidos.

A roda de conversa foi realizada no dia 2 de setembro, com duração aproximada de uma hora e meia. O encontro iniciou-se com a apresentação da pesquisadora e dos estudantes, seguido por uma dinâmica de localização das cidades de origem no mapa e pelo uso de *post-its* nos quais os participantes registraram sentimentos e palavras que expressavam suas impressões iniciais. Esse momento, para além do caráter metodológico, constituiu-se em espaço de acolhimento, marcado por regras de convivência construídas coletivamente, que enfatizavam o respeito mútuo, a liberdade de fala e a escuta sem julgamentos. Entre as perguntas norteadoras, destacam-se questões como: “Como foi o primeiro dia na escola aqui em Boa Vista/RR?”, “O ensino aqui é diferente da Venezuela?” e “O que poderia facilitar a aprendizagem de Matemática para vocês na escola?”. Assim, a roda de conversa não apenas produziu material empírico, mas também fortaleceu o protagonismo estudantil e valorizou identidades culturais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a professora de Matemática e a gestora escolar, tendo como objetivo compreender práticas pedagógicas, estratégias de gestão e desafios enfrentados diante da presença de estudantes migrantes. Essas entrevistas foram planejadas de modo antecipado: em 29 de agosto a professora recebeu o roteiro da entrevista e, no dia 3 de setembro, a

mesma preparação foi feita com a gestora. Cada entrevista teve duração aproximada de 45 minutos, foi gravada e posteriormente transcrita integralmente.

Por fim, aplicou-se aos estudantes um questionário contendo questões abertas e fechadas, voltado a identificar percepções gerais sobre as práticas pedagógicas e o ambiente escolar. Esse instrumento funcionou como recurso complementar, ampliando o alcance da coleta e contribuindo para a triangulação dos dados, princípio fundamental em pesquisas qualitativas (Flick, 2009).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica que organiza e interpreta mensagens em profundidade, possibilitando o desvelamento de sentidos implícitos e explícitos nas falas e registros.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas. A primeira correspondeu a pré-análise, que consistiu na organização do corpus de pesquisa, formado pelas transcrições das rodas de conversa, entrevistas e questionários. A segunda etapa correspondeu à exploração do material, fase em que se procedeu à codificação e categorização das falas. Aqui, o objetivo foi identificar os núcleos de sentido presentes nos discursos de professores, gestores e estudantes, destacando recorrências, tensões e contradições. Essa etapa permitiu ver práticas pedagógicas, percepções sobre acolhimento e integração, bem como elementos que evidenciam processos de exclusão ou de valorização da diversidade cultural.

A terceira etapa foi a de tratamento e interpretação dos resultados, momento em que as categorias empíricas foram articuladas aos referenciais teóricos da pesquisa. Essa articulação possibilitou compreender, de modo crítico, como se expressam as práticas educativas no contexto escolar pesquisado e quais são as potencialidades e limites para a construção de uma educação intercultural.

A interpretação dos dados foi orientada por diferentes aportes teóricos. Freire (1996; 2011), com sua pedagogia do diálogo e da problematização, forneceu instrumentos para refletir sobre as práticas de acolhimento e mediação pedagógica.

Outro aporte importante foi Cortina (2020), com o conceito de aporofobia, que evidencia as formas de exclusão baseadas não apenas na diferença cultural, mas sobretudo na condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Do ponto de vista das perspectivas pedagógicas, Oliveira e Costa (2018) foram

fundamentais para compreender como as dimensões migratórias e interseccionais se entrelaçam na escola, revelando que a exclusão não é apenas um fenômeno linguístico ou cultural, mas atravessa marcadores de classe, gênero e etnia.

Além disso, as contribuições de Albuquerque (2022) acerca das contradições da gestão migratória em regiões de fronteira foram essenciais para interpretar as tensões vividas pelas escolas de Boa Vista/RR. Sua análise evidencia que o acolhimento institucional de migrantes, muitas vezes, não se traduz em políticas educacionais efetivas, recaindo sobre professores e gestores o peso de lidar, quase sozinhos, com os desafios da diversidade cultural e linguística em sala de aula.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo busca articular as narrativas coletadas durante a pesquisa com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, de modo a evidenciar tensões, limites e possibilidades para a construção de uma educação intercultural crítica e inclusiva. As informações foram organizadas em três eixos: inicialmente, apresentam-se as narrativas da docente e da gestora, que evidenciam como a escola vem respondendo ao processo migratório em suas práticas cotidianas. Em seguida, discute-se as percepções dos estudantes migrantes, sistematizadas em quadros analíticos que relacionam suas experiências às contribuições de Freire (1996; 2011), Candau (2016), Walsh (2009), Bourdieu (1989) e Bhabha (1994). Por fim, são destacadas as principais dificuldades e potencialidades para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais, apontando caminhos possíveis para transformar a diversidade em elemento constitutivo do processo educativo.

3.1 NARRATIVAS DOCENTES E DE GESTORES

Nesta seção, exploramos as narrativas da docente e da gestora sobre o tema. Apresentamos as principais contribuições de ambas, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas com Kamylla de Faria Macêdo (professora) e a Rozenilda de Souza (gestora), visam compreender suas práticas pedagógicas, as estratégias de gestão e os desafios enfrentados no acolhimento e ensino de estudantes migrantes. A combinação das entrevistas com as rodas de conversa permite a triangulação de fontes e perspectivas, o que contribui para a validação dos dados e a consistência da análise (Bourdieu, 1989).

Logo, as falas de professores e gestores indicam a coexistência de práticas tradicionais com novas experiências de acolhimento e escuta. A primeira pergunta, feita à gestora e à professora, abordou a percepção delas sobre os estudantes migrantes e o volume de matrículas.

Nesse sentido, a Kamylla (2025) afirmou que “Ser estudante migrante em escola pública é desafiador, principalmente pela barreira da língua”, enquanto a gestora observou que “O número de matrículas não causou surpresa, pois já vinha acontecendo gradativamente ao longo dos anos.” Percebe-se que a docente identifica a barreira linguística como o principal desafio de aprendizagem para os estudantes

migrantes. Enquanto Rozenilda (2025), por outro lado, indica que o aumento de matrículas não foi um evento súbito, mas um processo gradual, o que demonstra que a escola já convive com o processo migratório há algum tempo.

É importante destacar que a contribuição da Kamylla (2025) evidencia uma percepção focada no desafio linguístico como a principal barreira para a inserção dos estudantes migrantes no ambiente escolar. Esse enfoque destaca a língua não só como um instrumento de comunicação, mas também como um marcador de inclusão e pertencimento. Embora essa visão seja relevante, ela pode restringir a compreensão da identidade do migrante, resumindo-a à condição de "não domínio da língua portuguesa".

A partir de uma análise interpretativa, a resposta sinaliza a presença de uma práxis escolar (Bourdieu, 1989) na qual o domínio da língua legitimada pela instituição se estabelece como um critério para o reconhecimento do estudante. Conseqüentemente, os migrantes podem ser percebidos com um "*déficit*" simbólico em relação à norma linguística dominante.

A percepção inicial sobre os estudantes migrantes venezuelanos revela tanto desafios quanto potencialidades. De um lado, a Kamylla (2025), destaca as dificuldades linguísticas e de adaptação, ao mesmo tempo em que reconhece a riqueza cultural que esses estudantes trazem. De outro, Rozenilda (2025) observa que o aumento de matrículas já era esperado, o que não causou surpresa, enfatizando o aspecto administrativo do acolhimento. Assim, enquanto a docente foca no impacto pedagógico e cultural, a gestora centra sua análise na dimensão quantitativa e no processo de inserção.

No entanto, ao identificar a língua como o "principal desafio de hoje", Kamylla (2025), possibilita uma reflexão sobre estratégias de mediação que transcendem o ensino de conteúdos e se direcionam à *interculturalidade crítica* (Candau, 2016). Tal perspectiva exige uma mudança de olhar, de modo a compreender a língua não apenas como um obstáculo, mas como uma riqueza cultural e epistemológica capaz de gerar diálogos e expandir os horizontes de aprendizagem.

Os desafios cotidianos convergem para a questão da língua, vista por Kamylla (2025) não apenas como barreira, mas também como possibilidade de troca cultural. Rozenilda (2025), por sua vez, adota um olhar mais prático, destacando a ausência de materiais pedagógicos adequados e a necessidade de recorrer a servidores bilíngues como mediadores. Nesse ponto, percebe-se a complementaridade entre a

perspectiva pedagógica e a administrativa.

Na perspectiva do *terceiro espaço* (Bhabha, 1994), concebido como o encontro de múltiplas identidades e culturas, a diferença linguística pode ser vista como um campo de negociação de sentidos e de hibridismo cultural, em vez de uma mera barreira. Essa resignificação sustenta a possibilidade de uma *pedagogia problematizadora*, em que professores e alunos são agentes de transformação (Freire, 2011), e que não silencia a voz dos estudantes, mas reconhece o desafio linguístico como ponto de partida para práticas pedagógicas inovadoras.

Adicionalmente, o marco legal brasileiro, por meio da Lei nº 13.445/2017, garante aos migrantes o direito à educação sem discriminação, o que inclui o respeito às suas especificidades linguísticas. Nesse sentido, a fala de Kamylla (2025) reflete uma tensão entre a prática cotidiana e a garantia de direitos já instituídos.

Em um segundo momento, Kamylla (2025) e a gestora foram questionadas sobre a formação continuada e disciplinas voltadas à diversidade. Kamylla (2025) destacou que "não teve disciplinas sobre diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade" em sua graduação, o que demonstra a falta de uma base teórica para preparar os docentes para lidar com contextos multiculturais.

Por outro lado, Rozenilda (2025) afirmou ter participado de um curso de acolhimento de imigrantes e refugiados, oferecido pelo Portal do Aluno, que proporcionou importantes aportes teóricos para apoiar os professores e valorizar as potencialidades dos estudantes.

Essa diferença de experiências evidencia, de um lado, a lacuna na formação inicial docente e, do outro, a importância das políticas públicas de formação continuada como um espaço para a reelaboração da prática pedagógica. A ausência de disciplinas específicas sobre diversidade mantém a formação em uma lógica monocultural, sem preparo para lidar com as barreiras linguísticas e culturais nas escolas. Esse cenário se alinha a Walsh (2009), que aponta para a urgência de uma *educação decolonial*, capaz de romper com epistemologias hegemônicas e reconhecer os saberes de grupos historicamente marginalizados.

Sem esse apoio teórico, muitos professores acabam aplicando conteúdos de forma "neutra e universalista", desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes migrantes. Em contraste, uma formação intercultural poderia transformar essas lacunas em oportunidades pedagógicas. Ao integrar os contextos culturais dos estudantes às práticas escolares, como nas situações-

problema da matemática, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e inclusivo.

No que se refere à formação docente, ambas reconhecem a insuficiência de preparo para lidar com a diversidade. Kamylla (2025) aponta a carência na formação inicial, que não contemplou adequadamente temas ligados à interculturalidade. Já a gestora relata a participação em cursos de acolhimento de imigrantes, mas ressalta que ainda se trata de iniciativas pontuais, sem transformar de forma consistente as práticas institucionais.

Outro ponto relevante abordado com Kamylla (2025) e Rozenilda (2025) foi a relação com as famílias e a integração dos estudantes migrantes. Kamylla (2025) destacou que "ainda não implementou atividades voltadas à cultura dos estudantes imigrantes". Rozenilda (2025) ressaltou que as dificuldades socioeconômicas das famílias, como os custos de moradia e alimentação impactam diretamente a permanência e o aprendizado dos estudantes. Para ela, o acolhimento às famílias é crucial para fortalecer o senso de pertencimento na escola.

Essas narrativas revelam dois pontos distintos, mas complementares. De um lado, a falta de ações pedagógicas que valorizem a cultura migrante; de outro, a percepção de que o apoio social e comunitário às famílias é fundamental para a integração dos estudantes. A postura da professora demonstra que, embora a presença dos estudantes venezuelanos seja reconhecida, isso ainda não se traduz em práticas interculturais concretas. Esse cenário reflete o conceito de *interculturalidade superficial* ou ausente que coloca Candau (2012; 2016), onde a diversidade existe, mas não se torna um tema de reflexão pedagógica.

Sob a perspectiva da decolonialidade (Walsh, 2009), a não inclusão das culturas migrantes no currículo reforça uma lógica monocultural e invisibiliza outros saberes. Já na visão de Freire (1998), a falta de iniciativas interculturais também mostra a dificuldade do professor em reinventar o currículo e buscar estratégias de ensino colaborativas, já que práticas transformadoras exigem apoio institucional e cooperação entre educadores.

Sem atividades contextualizadas, o ensino pode se distanciar da realidade dos estudantes migrantes, limitando sua participação ativa e significativa. Projetos que integrem suas culturas, suas vivências de fronteira e suas experiências cotidianas não só favorecem o aprendizado, mas também tornam o processo educativo mais inclusivo e engajado com a justiça social.

Ao serem questionadas sobre situações marcantes, a professora e a gestora trouxeram experiências que reforçam a importância do olhar empático e da construção de vínculos. Kamylla (2025) relatou o caso de um estudante que não realizava as atividades por não entender português. Com o apoio dela e dos colegas, o estudante conseguiu progredir, levando-a a refletir sobre a necessidade de respeitar as particularidades dos migrantes. Rozenilda (2025), por sua vez, destacou o caso de uma aluna que se sentia perseguida pelas cobranças docentes, interpretando-as como um sinal de não pertencimento em um país adotado à força. Nesse caso, o acolhimento à família foi crucial para a integração e a permanência da estudante na escola.

Esses relatos mostram que a empatia é fundamental para acolher estudantes migrantes e criar ambientes mais inclusivos. No entanto, quando restrita ao campo das relações pessoais, a empatia pode se tornar insuficiente. Essa visão se alinha à educação intercultural crítica de Candau (2012; 2016), que entende a diferença cultural não como um déficit, mas como um potencial pedagógico. Também dialoga com a *pedagogia da alteridade e da dialogicidade* de Freire (1998), que tem o respeito e a escuta do outro como pilares da prática educativa.

Como aponta Walsh (2009), a decolonialidade exige que a sensibilização seja acompanhada de transformações estruturais no currículo e nas metodologias. Isso significa ir além do acolhimento diário, incorporando estratégias pedagógicas concretas, como a adaptação de atividades, a modificação da linguagem, o apoio individualizado e a inclusão de exemplos culturais ligados às vivências dos migrantes. A partir das contribuições, observa-se que a língua é a principal barreira para o aprendizado dos estudantes venezuelanos, mostrando que a migração vai além do deslocamento físico e se estende ao campo simbólico e cultural. Assim, a escola se torna um lugar de tensões e possibilidades: de um lado, as limitações de um currículo eurocêntrico e universalista; do outro, a oportunidade de ressignificação a partir da inclusão dos saberes em movimento (Candau, 2016; Walsh, 2009).

A falta de formação inicial sobre diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, como relatado pela professora, evidencia lacunas estruturais no preparo docente. A formação continuada, portanto, é uma necessidade urgente para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Esse desafio se torna ainda mais relevante considerando que a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração) e o Plano Nacional de Educação (2012) garantem aos migrantes o

direito a uma educação de qualidade e livre de discriminação. Contudo, a distância entre a legislação e a realidade escolar diária mostra que esses direitos ainda não são plenamente efetivados.

De forma geral, ambas reconhecem os limites estruturais, especialmente no campo das políticas públicas e da ausência de materiais pedagógicos específicos. A professora valoriza mais a dimensão pedagógica e cultural, ao passo que a gestora reforça o papel da gestão escolar e do vínculo com as famílias. Em conjunto, suas narrativas revelam que a interculturalidade crítica (Candau, 2016) ainda se manifesta de forma fragmentada, mas abre caminho para práticas transformadoras quando articulada entre a sala de aula e a gestão.

3.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES MIGRANTES

Este tópico tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a experiência escolar de estudantes migrantes. Para isso, destacamos as percepções dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem, as relações com professores e colegas, e os desafios diários no ambiente escolar. As respostas, obtidas por meio de um questionário, foram organizadas em categorias e analisadas à luz de referenciais teóricos que nos ajudam a interpretar os fenômenos educativos em contextos de migração.

Os resultados foram sistematizados em quatro quadros analíticos, cada um deles articulado a fundamentos teóricos que oferecem subsídios importantes para a reflexão crítica sobre inclusão e diversidade no contexto educacional.

O primeiro quadro baseia-se na *pedagogia do diálogo e da problematização* (Freire, 1996; 2011), que valoriza a escuta ativa, o respeito às experiências dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem propõe uma educação comprometida com a transformação social, onde o diálogo é condição para a emancipação e para a valorização das diferenças.

O segundo quadro ancora-se na perspectiva da *interculturalidade crítica* e da decolonialidade (Candau, 2016; Walsh, 2009), que questiona a hegemonia dos currículos monoculturais e propõe o reconhecimento da pluralidade de saberes. Essa abordagem destaca a importância de romper com lógicas eurocêntricas que silenciam conhecimentos originários, afrodescendentes e populares, e propõe práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo intercultural e à justiça cognitiva.

O terceiro quadro mobiliza os conceitos de *habitus* e *capital simbólico*

(Bourdieu, 1989), que permitem compreender como a língua, os códigos culturais e as normas escolares funcionam tanto como barreiras quanto como recursos para a participação e o reconhecimento dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, é possível analisar as desigualdades simbólicas presentes no cotidiano escolar e como elas afetam as trajetórias educacionais de estudantes em contextos de diversidade.

Por fim, o quarto quadro se apoia na noção de *terceiro espaço cultural* (Bhabha, 1994), que entende a diferença não como obstáculo, mas como um lugar produtivo de negociação, ressignificação e criação de novas formas de pertencimento. Esse conceito contribui para pensar a escola como espaço híbrido, onde culturas se encontram, se tensionam e produzem novas possibilidades identitárias.

Cada quadro reúne aspectos recorrentes nas narrativas dos estudantes, ilustrados por exemplos de suas respostas. Essa abordagem não apenas dá voz aos estudantes migrantes, mas também mostra como suas vivências se conectam a debates mais amplos sobre educação, diversidade e justiça social.

Quadro 2: Pedagogia do Diálogo e da Problematização

Aspectos observados	Trechos questionários
Acolhimento por meio da paciência e atenção	Professores que falam devagar, repetem ou pedem a colegas para traduzirem (Gabriel, Dheyennifer).
Suporte desigual	“Alguns professores ajudam, outros não” (Yasmín, Isabelle).
Ausência de práticas dialógicas	“Aprendem na marra” (Tatiana, M ^a Eduarda).
Sugestões dos estudantes	Cursos de português para migrantes, tradutores, professores mais pacientes (Matheus, Nicol, Yasmín).

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

As respostas aos questionários revelam que a barreira linguística é o principal obstáculo enfrentado pelos estudantes migrantes. No entanto, elas também mostram que a forma como os professores se relaciona com eles pode tanto facilitar quanto dificultar a aprendizagem. Ao mencionar que alguns professores falam devagar, repetem explicações ou usam colegas para traduzir, os estudantes destacam que a paciência e a escuta favorecem a integração.

Esse cenário nos lembra da crítica de Paulo Freire (1970) à chamada educação bancária, na qual o professor "deposita" conhecimentos no estudante, ignorando sua realidade, sua língua e sua cultura. Para Freire, essa forma de ensino é um "instrumento de opressão" que impede as pessoas de se verem como protagonistas de suas próprias vidas. Ao impor o português como a única condição para o aprendizado, sem as devidas adaptações, a escola aumenta as desigualdades e deixa

os estudantes migrantes em uma situação de maior vulnerabilidade.

Em contraste, quando há gestos de acolhimento, como a repetição paciente ou o apoio entre os próprios colegas, percebe-se a possibilidade de uma prática que se aproxima da educação problematizadora, centrada no diálogo. Para Freire (1979), o diálogo não é apenas uma técnica de comunicação, mas a essência de uma educação que liberta, pois implica reconhecer o outro como um sujeito histórico capaz de mudar o mundo.

Nesse sentido, os relatos positivos dos estudantes mostram que pequenas ações dos professores, muitas vezes intuitivas, já rompem com a lógica bancária e apontam para um caminho de maior humanização. Logo, observa-se que as sugestões dos próprios estudantes reforçam esse diagnóstico. Ao pedirem cursos de português para migrantes, tradutores e mais paciência dos professores, eles não estão apenas solicitando apoio técnico, mas sim reivindicando o direito de aprender com dignidade. Esse comportamento pode ser analisado à luz da noção de conscientização de Freire (1979). A conscientização é um processo pelo qual as pessoas se tornam cientes de sua realidade de opressão e se organizam para transformá-la.

Dessa forma, percebe-se que a presença dos estudantes migrantes desafia a escola a superar o acolhimento superficial e a avançar para a construção de pontes interculturais. Esse movimento demanda tanto mudanças curriculares e metodológicas quanto investimentos consistentes na formação docente, condição essencial para que a escola pública em Roraima se consolide como um espaço de inclusão, interculturalidade e promoção de direitos. Em continuidade à análise, o Quadro 3, que aborda a interculturalidade crítica e a decolonialidade, revela que a experiência escolar dos migrantes ainda é permeada por práticas de um currículo monocultural.

Quadro 3: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade

Aspectos observados	Trechos questionários
Predomínio de currículo monocultural	“Não tem prática específica” (Heliezer, Isabelle).
Invisibilização cultural	Migrantes relatam que não são valorizados, ou que seus costumes são vistos como “estranhos” (Lucía, Yasmín).
Valorização pontual da diversidade	Professores perguntam sobre cultura e idioma dos estudantes (Nicol, Mariana).
Experiências positivas de interculturalidade	Trocas envolvendo comidas típicas, músicas e idioma espanhol (Vitória, Mariana).

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

A análise dos quadros revela que a experiência escolar dos estudantes migrantes ainda é permeada por práticas de um currículo monocultural. Quando os estudantes afirmam que "não tem prática específica" (Heliezer, Isabelle), eles deixam claro que os conteúdos, metodologias e referências da escola pouco se conectam com suas identidades culturais. Essa constatação reforça o que Candau (2016) aponta: a escola tende a funcionar como um espaço de reprodução de uma cultura hegemônica, silenciando vozes e memórias que fogem à lógica dominante. A sensação de invisibilidade cultural é evidente em várias falas, como quando os estudantes relatam que seus costumes são vistos como "estranhos" (Lucía, Yasmín).

Esse ponto se conecta diretamente à crítica de Walsh (2009) sobre a necessidade de uma interculturalidade crítica. Essa abordagem vai além da simples coexistência ou tolerância e busca valorizar os conhecimentos que foram historicamente marginalizados.

Nesse cenário, a escola deveria funcionar como um local de acolhimento e de reconstrução da identidade, mas muitas vezes acaba reproduzindo preconceitos e tratando a diferença como um problema. Essa atitude se assemelha à distinção, presente no debate público, entre "bons refugiados" considerados dignos de solidariedade e "maus migrantes" vistos como uma ameaça, conforme discutido por Calabrese (2018). Da mesma forma, no ambiente escolar, os estudantes podem ser rotulados de maneira positiva ou negativa, dependendo de como suas culturas são recebidas.

Apesar da predominância da monoculturalidade, também surgem experiências pontuais que valorizam a diversidade. Alguns estudantes relataram que os professores perguntam sobre suas culturas e idiomas, e que houve momentos de troca com comidas típicas, músicas e expressões em espanhol (Nicol, Mariana, Vitória).

Embora esporádicas, essas vivências funcionam como práticas interculturais, mostrando que é possível construir um espaço de diálogo entre culturas. Para Candau (2016), iniciativas desse tipo têm o potencial de desconstruir currículos monoculturais e abrir caminho para uma escola que reconheça a pluralidade como um princípio pedagógico.

Essas práticas, no entanto, não podem se limitar ao campo do ocasional ou do "folclórico". Walsh (2009) alerta para o risco de restringir a diversidade a meros momentos de celebração, sem questionar as estruturas de desigualdade que

permeiam a escola. A verdadeira interculturalidade crítica exige o enfrentamento dos fundamentos coloniais do currículo e a construção de processos educativos que valorizem e incorporem os saberes dos estudantes migrantes, promovendo uma educação transformadora e antirracista.

Logo, a análise do Quadro 3 demonstra que, apesar de existirem experiências pontuais de valorização cultural, a escola ainda opera sob a lógica de um currículo monocultural, o que torna a experiência migrante invisível. A presença desses estudantes poderia ser uma oportunidade para enriquecer as práticas pedagógicas e expandir os horizontes culturais de toda a comunidade escolar. Contudo, enquanto a diversidade não for vista como um eixo central da proposta pedagógica, continuará prevalecendo a lógica da assimilação, que exige uma adaptação unilateral dos migrantes, sem uma abertura genuína para o diálogo de saberes.

Quadro 4: Habitus e Capital Simbólico

Aspectos observados	Trechos questionários
Língua portuguesa como barreira de inserção	“O idioma é a maior dificuldade” (Lucía, Matheus, Tatiana).
Desigualdade de capital cultural	Brasileiros entendem melhor o conteúdo, enquanto migrantes dependem de mediação (M ^a Eduarda).
Capital cultural reapropriado	Migrantes se tornam recurso nas aulas de espanhol, ajudando colegas e professores (Vitória, Mariana).
Escolarização como espaço de reprodução social	Falta de preparo institucional reforça desigualdades (Isabelle, Heliezer).

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Na análise das percepções dos estudantes migrantes, evidenciadas nos questionários, a língua aparece como elemento central de suas trajetórias escolares (ver Quadro 4). Conforme Bourdieu (1989), a escola tende a legitimar determinadas capitais culturais, o que favorece estudantes brasileiros já socializados nos códigos linguísticos valorizados, enquanto os migrantes enfrentam barreiras que dificultam sua inserção. Nesse contexto, a língua portuguesa atua como capital simbólico dominante, condicionando prestígio, sucesso acadêmico e pertencimento social.

A partir das respostas, é evidente que a língua portuguesa é o maior obstáculo para sua completa inserção na escola. A frase "O idioma é a maior dificuldade" (Lucía, Matheus, Tatiana) resume a percepção de que a falta de domínio da língua limita o acesso ao conteúdo, a interação com colegas e professores e a participação nas atividades escolares.

De acordo com Bourdieu (1989), a escola legitima determinadas capitais

culturais como superiores, marginalizando aqueles que não se alinham a tais padrões. No contexto estudado, o capital linguístico em português é valorizado e reconhecido, enquanto a língua materna dos migrantes é desconsiderada (ver Quadro 4).

A escola, nesse processo, atua como um agente de reprodução social, mantendo as desigualdades ao impor um padrão cultural específico (Bourdieu, 1989). Essa dinâmica é agravada pela falta de políticas institucionais que valorizem a diversidade linguística, o que ajuda a manter barreiras simbólicas que segregam os estudantes migrantes.

As narrativas dos estudantes migrantes mostram que a escola é mais do que um lugar para aprender conteúdo; é também um espaço de encontros culturais, com suas próprias tensões e reconstruções de identidade.

Quadro 5: Terceiro Espaço

Aspectos observados	Trechos questionários
Espaço de hibridismo cultural	Migrantes compartilham comidas, músicas e jogos tradicionais (Mariana, Katherine, Vitória).
Ambiguidade da diferença	A mesma diferença pode gerar acolhimento (curiosidade cultural) ou exclusão ("acham meus costumes estranhos" – Lucía).
Potencial pedagógico do encontro cultural	Diversidade cultural enriquece aulas e amplia horizontes (Gabriel, Vitória).
Produção de novas identidades	Experiências de convivência permitem negociação entre culturas (Mariana).

Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Ao analisar as respostas dos estudantes, entende-se que a escola é um espaço de encontros culturais, com momentos tanto de acolhimento quanto de exclusão. Para compreender essas experiências, foi usada a ideia de terceiro espaço, de Homi Bhabha (1994), que vê a diferença cultural não como algo fixo, mas como um lugar de negociação e mistura, onde novas identidades podem surgir.

Nos questionários, os estudantes relataram exemplos de hibridismo cultural, como o compartilhamento de comidas típicas, músicas e jogos (Mariana, Katherine, Vitória). Essas trocas mostram que a escola não é apenas um lugar que impõe uma cultura dominante, mas também um espaço onde saberes circulam e se misturam. Nesses momentos, surgem oportunidades para construir laços entre brasileiros e migrantes, o que expande os horizontes culturais e pedagógicos.

No entanto, a diferença também pode ser uma fonte de exclusão. Alguns estudantes disseram que seus costumes são vistos como "estranhos" (Lucía), o que revela a existência de preconceitos. Essa ambiguidade confirma a análise de Bhabha

(1994), quando argumenta que a diferença cultural tem duas faces: pode ser vista como uma riqueza ou como uma ameaça à homogeneidade de um grupo.

Portanto, o Quadro 5 mostra que a presença de estudantes migrantes desafia a escola a ir além da assimilação e a enxergar a diferença como uma força. Em vez de ver os migrantes como "deficientes", é essencial reconhecer o valor do encontro cultural, criando práticas que usem esse hibridismo para enriquecer o ensino.

3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA VISTA/RR

A presença crescente de estudantes migrantes nas escolas públicas de Boa Vista/RR não se configura como um fenômeno passageiro, mas como um processo estrutural, ligado às dinâmicas sociais, políticas e econômicas que atravessam a fronteira do Brasil. Nesta seção, buscou-se sistematizar os principais desafios observados e relatados pelos sujeitos da pesquisa, articulando-os às possibilidades de transformação identificadas no cotidiano escolar e fundamentadas na literatura crítica da educação intercultural.

O primeiro e mais evidente desafio é a barreira linguística. Muitos estudantes migrantes chegam à escola com um domínio insuficiente do português, o que afeta diretamente sua participação em sala de aula, a compreensão dos conteúdos e a interação com colegas e professores. Essa situação corrobora a reflexão de Bourdieu (1989), para quem o capital linguístico representa uma forma de poder simbólico.

Outro desafio refere-se à formação docente limitada. Uma vez que professores afirmaram não ter recebido, em sua formação inicial, preparo para lidar com a diversidade cultural, nem para desenvolver práticas pedagógicas interculturais. Gomes e Silva (2007) enfatizam que a formação docente precisa estar vinculada às experiências étnico-culturais dos sujeitos, compreendendo a diversidade não como problema, mas como um aspecto constitutivo do processo educativo. No entanto, no contexto de Boa Vista/RR, essa dimensão ainda aparece de forma incipiente, restrita a iniciativas isoladas e pouco sistematizadas.

Logo, o currículo predominante continua organizado segundo uma lógica monocultural e eurocêntrica, com pouca valorização das culturas dos outros países latino-americanos e indígenas. Candau (2016) alerta que a interculturalidade não deve ser um conteúdo periférico ou uma atividade pontual, mas um princípio transversal que atravessa toda a prática escolar. Entretanto, a realidade observada indica que a

diversidade cultural dos estudantes migrantes ainda não se traduz em mudanças significativas no currículo e nas práticas pedagógicas.

Observa-se que a falta de recursos materiais, de profissionais especializados e de apoio institucional limita as possibilidades de inovação pedagógica. Essa fragilidade é agravada pelo contexto de crise migratória, no qual o aumento expressivo de matrículas de estudantes venezuelanos não foi acompanhado por investimentos proporcionais em infraestrutura e recursos humanos. Outro obstáculo significativo é o preconceito, a xenofobia e a aporofobia (Cortina, 2020). Muitos estudantes migrantes relataram ter sofrido discriminação e exclusão, que também se manifestam no ambiente escolar.

Apesar das dificuldades, a pesquisa revelou também possibilidades concretas de construção de uma educação intercultural. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, inspiradas em Paulo Freire (1979; 1996). Professores que adotaram rodas de conversa, trabalhos coletivos e metodologias participativas conseguiram promover maior engajamento dos estudantes migrantes, criando espaços de escuta e reconhecimento mútuo.

Outra possibilidade se refere à construção de um currículo intercultural. Candau (2016) e Walsh (2009) defendem que a diversidade deve ser incorporada como riqueza pedagógica. As parcerias institucionais também se apresentam como possibilidade. Por exemplo, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio de seus programas de extensão e pós-graduação, pode atuar na formação continuada de professores, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias críticas e interculturais.

Portanto, a análise permite concluir que a construção de uma educação intercultural em Boa Vista/RR é um processo marcado por tensões e contradições. De um lado, persistem barreiras linguísticas, curriculares, institucionais e sociais que dificultam a plena inclusão dos estudantes migrantes. De outro, emergem práticas pedagógicas, experiências de solidariedade e iniciativas institucionais que revelam potencial transformador. Ao considerar os ensinamentos de Freire (1996), a educação não pode ser neutra: ou reproduz a opressão ou contribui para a sua superação. No caso das escolas públicas de Boa Vista/RR, a interculturalidade representa uma oportunidade de transformação social, capaz de reconfigurar a escola como espaço de justiça pedagógica e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação permitiu a compreensão de que a construção de pontes interculturais com estudantes migrantes em Boa Vista/RR representa um compromisso ético, um exercício de humanidade e um processo de escuta ativa. Mais do que uma exploração conceitual, o estudo configurou-se como uma experiência vivida, compartilhada e transformadora, na qual a pesquisadora e professora pôde aprender significativamente com os participantes que deram substância à investigação.

O objetivo central, analisar as práticas educativas dos docentes que contribuem (ou não) para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada a estudantes migrantes foi alcançado por meio da escuta sensível das vozes de professores, gestores e alunos. Suas falas evidenciaram que, mesmo diante de desafios estruturais e da ausência de políticas públicas consolidadas, a escola pública tem se afirmado como espaço de resistência, acolhimento e reconstrução de vínculos.

As análises demonstraram que a interculturalidade se concretiza não apenas como uma diretriz curricular, mas como uma prática cotidiana e uma política de convivência, edificada no diálogo entre culturas, línguas e saberes. Nesse panorama, a função docente assume uma posição central: os professores se reconfiguram frente à diversidade, concebendo estratégias pedagógicas criativas, afetivas e solidárias. Tal movimento reflete o que Freire (1996) designa como inédito viável: a potencialidade de almejar e atuar transformando o que aparenta ser inatingível.

As narrativas dos estudantes migrantes destacam o papel da escola como um espaço de refúgio simbólico, onde o processo de aprendizagem se liga intrinsecamente ao sentimento de pertencimento. Suas falas enfatizam a relevância da escuta, do respeito e da empatia, posicionando o acolhimento educativo como um ato de justiça social e político. Contudo, os achados apontam para uma carência na formação docente, com muitos professores reportando despreparo para lidar com a diversidade cultural e linguística. Tal evidência ressalta a necessidade urgente de se implementarem políticas de formação continuada e ações institucionais que efetivamente fortaleçam a perspectiva da educação intercultural crítica.

A pesquisa destaca a urgência de aprofundar o debate sobre a feminização das migrações, um fenômeno em ascensão que exige atenção às múltiplas identidades das mulheres migrantes. Essas mulheres frequentemente acumulam os papéis de

provedoras, cuidadoras e mediadoras culturais, tanto na família quanto na comunidade. Suas experiências ilustram a complexa interação de gênero, raça, classe e nacionalidade, fatores que impactam diretamente o acesso à educação e a vivência escolar de seus filhos. Assim, compreender a feminização das migrações é fundamental para expandir a perspectiva intercultural da educação e reconhecer o papel central dessas mulheres na construção de conexões entre os ambientes familiar e escolar.

Além da dimensão de gênero, o estudo indicou futuros eixos de pesquisa e ação, tais como: aprofundar a relação entre interculturalidade e economia, considerando as condições materiais que influenciam o acolhimento escolar; analisar as políticas públicas de migração em áreas de fronteira; e fortalecer as práticas de formação de professores atuantes em contextos multiculturais amazônicos. Essas propostas não representam falhas, mas sim oportunidades para a continuidade da reflexão e da prática educativa, reforçando a natureza processual e inacabada do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa validou a epistemologia do encontro, ressaltando o papel do pesquisador como parte integrante do processo e co-construtor do conhecimento junto aos participantes. A atuação da autora como professora-pesquisadora foi um fator essencial para a investigação, possibilitando uma conexão afetiva, ética e política com o campo de estudo.

A educação intercultural emerge como um caminho real e indispensável para edificar uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva. Ela impulsiona o sistema educacional a superar práticas de exclusão, exigindo a reinvenção de metodologias, currículos e das próprias relações. Nesse contexto, o professor assume a função de facilitador do diálogo e da mediação cultural, transformando a escola em um espaço vital de resistência, solidariedade e emancipação.

Assim, este trabalho deixa como legado o compromisso ético-político de seguir construindo pontes entre o saber teórico e a prática concreta, entre as diversas culturas e formas de conhecimento, e entre indivíduos e seus múltiplos mundos. Espera-se que as experiências compartilhadas e as vozes aqui registradas inspirem outros educadores, instituições de ensino e comunidades a ver na diversidade uma fonte de poder e a trilhar a interculturalidade como via para a conquista da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Janison Machado de. **Auditoria social dos “negócios migratórios” das ações de assistência emergencial e humanitária em Roraima.** 2022. Dissertação de Mestrado em Sociedade e Fronteiras – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 99, p. 1, 25 maio 2017.
- CANALES, Manuel Antonio Garretón. Metodologia qualitativa: epistemologia, critérios de validade e ética. In: GONZÁLEZ, Francisco J.; CANALES, M. A. (orgs.). **Metodologias qualitativas em Ciências Sociais.** Santiago: Lom Ediciones, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural crítica: entre a igualdade e a diferença.** Petrópolis: Vozes, 2016.
- CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia.** Trad. Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- FARIA, Luiz. **Migrações internacionais: um fenômeno multifacetado.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- FERNANDEZ, A.P. *Venezuela entre la hegemonia y la contra-hegemonia (una lectura contextual para comprender una complejidad socio-historica).* **Textos e Debates,** Boa Vista, n.32, p. 175-198, jan./jun. 2019.
- FERNANDEZ, A.P. *Interculturalidade, mídia e migração na América Latina.* In: OLIVEIRA, M.M.; DIAS, M.G.S. **Interfaces da Mobilidade Humana na Fronteira Amazônica.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 17-30
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014.
<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MOURA, Eliane; LIMA, Sandra. **Narrativas como metodologia de pesquisa qualitativa**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 49, n. 35, p. 153-172, 2014.

OLIVEIRA, Márcia Maria de; COSTA, Willas Dias da. Feminización de la migración, tráfico y trata de mujeres en la Amazonía. In: ALBOR-CHADID, L. I. et al. (comp.). **Reflexiones sobre las migraciones en América Latina**. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018. p. 91-136.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Dinâmicas migratórias na Amazônia contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

PADOVANI, Natália. **Migrações e globalização: fluxos, fronteiras e desafios**. São Paulo: Cortez, 2022.

PINHEIRO, Márcio. A roda de conversa como método de pesquisa qualitativa: potencialidades e desafios. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 30-47, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTANA, Flávio. **Direitos humanos e migrações no Brasil**: avanços e limites. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2009.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

SILVA NETO, João Paulino da. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami**: desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista: Editora da UFRR, 2023.

SILVA, Karine de Souza; PISETA, Ivan Vieira. **Decolonialidade e educação**: diálogos sobre diferenças e subjetividades. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Karine de Souza; PISETA, Ivan Vieira. **Dois pesos e duas medidas**: a projeção da colonialidade nas políticas de migrações e de cidadania da União Europeia. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 13, n. 1, p. 30-65, 2019.

VETTORASSI, Andréa; DIAS, Gustavo. **Estudos migratórios e os desafios da pesquisa de campo**. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 7-28, jul./dez. 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: Abya-Yala, 2010.

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

APÊNDICE A – Entrevista-semiestruturada para professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA-SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Nome e idade: _____.

Tempo de exercício na Rede e no cargo: _____.

Tempo de exercício na escola: _____.

Formação: _____.

- 1) Na sua visão, o que representa ser um estudante migrante em uma escola pública? Como você percebe esses estudantes em seu cotidiano escolar, e quais identidades você atribui a eles em seu papel como educador?
- 2) Você poderia compartilhar uma situação ou história marcante envolvendo estudantes migrantes que ficou na sua memória? O que essa experiência lhe ensinou sobre a realidade desses alunos?
- 3) Durante sua formação inicial, você teve disciplinas que abordaram temas como diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade? Como essas discussões influenciaram sua prática pedagógica na escola?
- 4) Você já implementou atividades, como aulas ou projetos, que abordaram a cultura dos estudantes imigrantes em sua escola? Poderia descrever algumas dessas iniciativas e explicar se elas foram realizadas de forma independente ou em colaboração com outros colegas?
- 5) Gostaria de compartilhar uma experiência específica vivida em sua prática docente que envolva estudantes imigrantes? Como essa experiência impactou sua abordagem educativa?

APÊNDICE B – Roteiro entrevista semi-estruturada: gestores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: GESTORES

Nome e idade: _____.

Tempo de exercício na Rede e no cargo: _____.

Tempo de exercício na escola: _____.

Formação: _____.

1 Quando você iniciou seu trabalho nesta unidade escolar, qual foi sua percepção sobre o número de matrículas de estudantes imigrantes e como essa informação influenciou suas expectativas e planejamento pedagógico?

2 Nos últimos anos, você teve a oportunidade de participar de alguma formação continuada voltada para a Educação de Imigrantes? Se a resposta for positiva, de que maneira essa formação influenciou suas práticas pedagógicas e contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

3 Em sua experiência como gestor, quais desafios você tem encontrado ao lidar com as necessidades de estudantes imigrantes? Poderia descrever algumas dessas dificuldades e compartilhar as estratégias que você tem adotado para enfrentá-las?"

4 Qual é a sua percepção sobre o envolvimento e o acompanhamento escolar das famílias imigrantes? Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados ao trabalhar com estudantes imigrantes e suas famílias, e como esses desafios impactam a experiência educacional deles?

5 Você poderia compartilhar uma situação específica em sua experiência como gestor (a) que se destacou ao lidar com estudantes imigrantes? O que essa situação lhe ensinou e de que maneira ela influenciou suas práticas de gestão?

APÊNDICE C – Questionário: alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO: ALUNOS

Nome e idade: _____.

1) Você conhece algum programa ou política educacional que ajude alunos migrantes em Boa Vista/RR? Pode citar algum?

() NÃO () SIM

Quais? _____

2) Na sua opinião, as escolas em Boa Vista/RR estão preparadas para receber alunos migrantes? Por quê? Você já teve acesso a informações sobre os direitos dos alunos migrantes na educação? Como isso foi apresentado a você?

3) Como você descreveria a atitude dos seus professores em relação aos alunos migrantes? Eles oferecem suporte e acolhimento?

4) Você já percebeu alguma prática pedagógica específica que ajude na inclusão de alunos migrantes? Pode dar um exemplo?

5) Na sua opinião, quais habilidades ou conhecimentos os professores devem ter para melhor apoiar os alunos migrantes?

6) Como você acha que a diversidade cultural dos alunos migrantes pode enriquecer as aulas? Você já viu isso acontecer?

7) Você sente que suas experiências e cultura são valorizadas na escola? Como isso se manifesta?

8) Se você pudesse sugerir uma mudança na escola para ajudar os alunos migrantes, o que você sugeriria?

9) Que mensagem você gostaria de passar para os professores sobre a importância da educação intercultural?

APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Construindo pontes: a educação intercultural para alunos venezuelanos em Boa Vista/RR”**. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Por meio desta pesquisa, queremos saber ser as práticas educativas dos docentes que podem contribuir para uma educação intercultural. A pesquisa será feita no nas dependência do Colégio Estadual Militarizado Professor Camilo Dias, localizado na Rua Ten. Guimarães, 382 – Liberdade, Boa Vista/RR. e sua participação será participar de Rodas de Conversas que tem por temática ao Educação Intercultural, além da coleta de dados por meio de questionário contendo seis questões abertas relacionadas a temática. Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de: incluem o desconforto ao participar das Rodas de Conversa e ao responder ao questionário e a necessidade de dedicar parte do seu tempo para a pesquisa.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (95) 99112-7321 do pesquisador responsável (Márcia Regina Lira Melo). Também há coisas boas que podem acontecer a partir desta pesquisa como: A partir da sua participação, será possível analisar as práticas educativas dos docentes que podem contribuir para uma educação intercultural. Dessa forma, a pesquisa poderá colaborar no desenvolvimento de novos materiais para investigações futuras sobre a temática em Roraima, além de contribuir para a construção de pontes que promovam uma educação intercultural e para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor.

Ninguém saberá que você está participando desta pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode falar com os pesquisadores Márcia Regina Lira Melo (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Dr. Adrián José Padilla Fernández. (orientador de dissertação).

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “**Construindo pontes: a educação intercultural para alunos venezuelanos em Boa Vista/RR**”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

- () Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
 () Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz
 () Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Participante da Pesquisa e pelo Pesquisador(a).

Boa Vista/RR, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor

Pesquisador

Endereço do pesquisador:

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita)

E-mail: coep@ufr.br

APÊNDICE E - Registro de consentimento livre e esclarecido

(Resolução CNS nº 510/2016)

Prezados(as) Pais e Responsáveis, seu filho (a) está sendo convidado a participar pesquisa **“Construindo pontes Interculturais: a educação para alunos venezuelanos nas Escolas Públicas em Boa Vista/RR”**. Sob responsabilidade dos pesquisadores: Márcia Regina Lira Melo (Mestranda PPGEDUC/UFRR) e o Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández (Orientador). A participação do seu filho é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o(a) pesquisador(a).

O objetivo deste estudo é compreender como as práticas educativas dos docentes podem contribuir para uma educação intercultural.

A participação do seu filho(a) será participar de Rodas de Conversas que tem por temática a Educação Intercultural, além da coleta de dados por meio de questionário contendo seis questões abertas relacionadas a temática.

Este estudo se justifica pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre as políticas e programas educacionais existentes para migrantes, tanto em nível nacional quanto local. A pesquisa é essencial para contribuir com o debate sobre educação intercultural no Brasil, especialmente no contexto de Roraima, que tem sido o principal Estado receptor de migrantes venezuelanos. A investigação não apenas explora os desafios enfrentados por esses estudantes e seus professores, mas também busca propor soluções que possam ser implementadas no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais eficaz.

Os potenciais de riscos relacionados à participação do seu filho(a) incluem desconforto ao participar das rodas de conversas e ao responder ao questionário e a necessidade de dedicar parte do seu tempo para a pesquisa. O pesquisador responsável estará atento a qualquer sinal de estresse, fadiga ou desconforto e tomará medidas apropriadas imediatamente, incluindo a possibilidade de encerrar a atividade, se assim desejar o participante. Para prevenir impactos, os participantes não serão identificados nominalmente, e a análise dos dados será realizada de forma agregada, garantindo que não seja possível identificar indivíduos específicos.

Os potenciais de benefícios relacionados à participação do seu filho(a) envolvem vários aspectos que promovem a ética na pesquisa. Primeiramente, a

investigação segue os princípios éticos de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Ao abordar as concepções e narrativas sobre as práticas educativas dos docentes que podem contribuir para uma educação intercultural, a pesquisa respeita a autonomia dos participantes, oferecendo-lhes a oportunidade de compartilhar suas percepções e experiências de forma voluntária e informada. Ademais, será conduzida com sensibilidade cultural, considerando a diversidade dos sujeitos envolvidos. A condução ética durante as ações visa minimizar qualquer desconforto ou impacto negativo nos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

A participação no estudo não implicará em custos adicionais, ao seu filho(a) ou responsável não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Se necessário, o(a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o pesquisador responsável: Márcia Regina Lira Melo (95 991127321).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____ concordo com a participação do _____ na pesquisa **“Construindo pontes Interculturais a educação para alunos venezuelanos nas Escolas Públicas em Boa Vista/RR”**. Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o

pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

() Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz do meu filho(a).

() Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz do meu filho(a).

() Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz do filho(a).

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Responsáveis e pelo Pesquisador(a).

Boa Vista/RR, ____ de ____ de _____.

Assinatura do Responsável

Pesquisador

Boa Vista/RR, ____ de ____ de 20 ____.

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido direcionados aos professores e gestores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADOS AOS PROFESSORES E GESTORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Construindo pontes Interculturais: a educação para alunos venezuelanos nas Escolas Públicas em Boa Vista/RR”** sob a responsabilidade dos pesquisadores: Márcia Regina Lira Melo (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Dr. Adrián José Padilla Fernández. (orientador de dissertação). Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o(a) pesquisador(a).

O objetivo deste estudo é analisar práticas educativas dos docentes contribuem ou não para o desenvolvimento de uma educação intercultural, abrangendo alunos migrantes venezuelanos em uma escola no município de Boa Vista/RR. A sua participação nesta pesquisa consistirá na participação das Rodas de Conversas, a primeira roda de conversa direcionadas a professores e alunos com a temática “Educação intercultural: dialogando com as diversidades culturais”, com duração média de 1h30min; e a segunda roda de conversa com os alunos, com o tema “Educação intercultural: como percebemos a diversidade em sala de aula”, com duração média de 1h30min; a terceira roda direcionada aos professores e a gestão da escola, abordando a temática “A diversidade cultural como potência pedagógica: um diálogo necessário”, com duração média de 15 a 45 minutos, e responder a uma entrevista com duração aproximada de 1 hora,

Este estudo se justifica pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre as políticas e programas educacionais existentes para migrantes, tanto em nível nacional quanto local. A pesquisa é essencial para contribuir com o debate sobre educação intercultural no Brasil, especialmente no contexto de Roraima, que tem sido o principal Estado receptor de migrantes venezuelanos. A investigação não apenas explora os

desafios enfrentados por esses alunos e seus professores, mas também busca propor soluções que possam ser implementadas no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais eficaz.

Os potenciais de riscos relacionados à sua participação incluem desconforto ao participar das rodas de conversas e ao responder ao questionário e a necessidade de dedicar parte do seu tempo para a pesquisa. O pesquisador responsável estará atento a qualquer sinal de estresse, fadiga ou desconforto e tomará medidas apropriadas imediatamente, incluindo a possibilidade de encerrar a atividade, se assim desejar o participante. Para prevenir impactos, os participantes não serão identificados nominalmente, e a análise dos dados será realizada de forma agregada, garantindo que não seja possível identificar indivíduos específicos.

Os potenciais de benefícios relacionados à sua participação envolvem vários aspectos que promovem a ética na pesquisa. Primeiramente, a investigação segue os princípios éticos de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Ao abordar as concepções e narrativas sobre as práticas educativas dos docentes que podem contribuir para uma educação intercultural, a pesquisa respeita a autonomia dos participantes, oferecendo-lhes a oportunidade de compartilhar suas percepções e experiências de forma voluntária e informada. Ademais, será conduzida com sensibilidade cultural, considerando a diversidade dos sujeitos envolvidos. A condução ética durante as ações visa minimizar qualquer desconforto ou impacto negativo nos participantes.

Assim, ao analisar as práticas educativas dos docentes que podem contribuir para uma educação intercultural, abrangendo alunos migrantes venezuelanos no município de Boa Vista/RR, a pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de novos materiais para investigações futuras sobre a temática em Roraima. Além disso, fornecerá aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima subsídios para reconhecer possíveis lacunas na formação inicial de seus egressos. Dessa maneira, garante-se que as informações obtidas sejam úteis para pesquisas futuras, promovendo a beneficência e o avanço do conhecimento científico.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não acarretará custos adicionais, e você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo.

Também não haverá pagamento pela sua participação. No entanto, caso necessário, os custos com transporte e alimentação serão cobertos pela pesquisa. Se for o caso, o(a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso ocorram danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o pesquisador responsável: Márcia Regina Lira Melo (95 991127321).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com o CEP/UFRR: *Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14 às 18h.*

Eu, _____
 concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

- () Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz
 () Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz
 () Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Participante da Pesquisa e pelo Pesquisador(a).

 Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

 Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.