

A ACOLHIDA DE ESTUDANTES MIGRANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Data de aceite: 01/04/2024

Gustavo Becker Krummenauer

Graduando em Licenciatura em História, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0691931244118830>
<https://orcid.org/0000-0003-4584-2116>

Cintia Metzner de Sousa

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4441868430702335>

Ilisabet Pradi Krames

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7690984635567472>

RESUMO: Este artigo aborda a acolhida de estudantes migrantes internacionais no ensino fundamental. Compreende que a concepção de currículo, relacionada às experiências do estudante, deve contemplar aspectos identitários, políticos e de relação de poder, relacionados com os propósitos de formação social inclusiva. As normas internacionais e nacionais trazem um discurso pragmático de inclusão do migrante, especialmente quanto ao

direito à educação. Nesse contexto, o objetivo é verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Utiliza o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Os resultados indicam que a acolhida exige ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relação família-escola e de gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Migrantes. Acolhida. Currículo. Ensino Fundamental.

HOSTING MIGRANT STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK AT CURRICULUM POLICIES

ABSTRACT: This article discusses the reception of international migrant students in elementary education. Understands that the curriculum design, related to the student's experiences, should include identity, political and power relationship

aspects, related to the purposes of inclusive social training. International and national norms bring a pragmatic discourse of inclusion of the migrant, especially regarding the right to education. In this context, the objective is to verify the alignment between the Common National Curriculum Base -BNCC (BRAZIL, 2017) and national and international standards in the face of the commitment to welcome migrant students in elementary education. It uses the inductive method, the qualitative approach, the bibliographic research technique, besides the Cartesian method in the treatment of the data. The results indicate that the reception requires educational actions that include personal, educational, cultural and methodological resources involving pedagogical aspects, coexistence, family-school relationship and school management.

KEYWORDS: Migrant students; welcomed; resume; elementary school

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda, por meio de pesquisa bibliográfica, a acolhida de estudantes migrantes no ensino fundamental. Diante das normativas envolvendo os direitos humanos na migração internacional, compreende-se o conceito de acolhida como elemento curricular necessário para assegurar direitos fundamentais dos migrantes (ALVIAREZ e PAVA, 2021; MORALES et al., 2019). O princípio da inclusão do migrante, que perpassa normas internacionais e nacionais, exige pensar a acolhida como prática curricular.

Silva (2022) e Arroyo (2014) defendem que o currículo deve conceber a realidade do cotidiano, trazendo elementos de identidade e de relação de poder, além do saber. O currículo deve ser crítico e trazer experiências que possibilitem a inclusão de migrantes no ensino fundamental. Nessa mesma direção, Sánchez-Mojica (2021) aborda a inclusão educacional do estudante migrante por meio de práticas educacionais que trabalhem a diversidade cultural e a relação intercultural, a fim de favorecer a qualidade da educação e proporcionar vida melhor para todos.

A relação intercultural ocorre quando a educação abre espaço para o “diálogo franco entre as culturas e suas singularidades”, para “o diálogo e entendimento entre as culturas” e para a “reflexão epistemológica vigilante que exige a superação de modelos sociais e relacionais em que uma cultura se entende superior a outra” (GOMES et al., 2022, p. 194). A formação docente intercultural é capaz de promover mudança nos sistemas educativos, porque possibilita a construção coletiva e dialética, considera a diversidade de saberes, de experiências, de conhecimentos, de concepções e de modos distintos de organização social (CECCHETTI et al., 2020).

Alvarez e Pava (2021), ao fazerem uma revisão bibliográfica sobre a prática da acolhida de migrantes nas escolas da América Latina, apontam três modalidades de práticas: a assimilação, a inclusão subordinada e a integração. Afirmam que os discursos sobre o direito à educação ainda não estão consolidados nas práticas curriculares do sistema escolar, pois os estudos indicam que a acolhida, de forma recorrente, é realizada a partir de práticas de assimilação ou inclusão subordinada. Ou seja: através de alguma forma de subordinação do migrante.

Nessa conjuntura, este artigo tem como objetivo geral verificar a consonância entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – BNCC, doravante – e as normas nacionais e internacionais diante do compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Como objetivos específicos, busca-se indicar as normas internacionais e nacionais sobre a proteção do migrante, especialmente no que tange à educação dos estudantes do ensino fundamental; descrever a concepção de currículo condizente com as ações educativas de acolhida e identificar na BNCC (BRASIL, 2017) habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações.

No percurso metodológico, utilizou-se o método indutivo, a abordagem qualitativa, a técnica de pesquisa bibliográfica, além do método cartesiano no tratamento dos dados. Na apresentação dos resultados, foi observada a base lógica indutiva (PASOLD, 2021).

O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A migração ocorre quando um povo se desloca de um território para outro, alterando a cultura deste território (ECO, 2020, p. 24). Historicamente, esse movimento acompanha a humanidade e nas últimas décadas vem ganhando novos contornos. De acordo com o Relatório sobre as Migrações no Mundo 2022, da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (MCAULIFFE; TRIANDAFYLLIDOU, 2021), havia 281 milhões de migrantes internacionais em 2020, o correspondente a 3,6% da população mundial.

No mesmo ano, 89,4 milhões de pessoas se encontravam em deslocamento no mundo, sendo 26,4 milhões refugiados e 4,1 milhões solicitantes de asilo. A América do Sul acolheu mais de 10,9 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 2,5% da população continental. O Brasil acolheu 1,08 milhões de migrantes, sendo o sexto país sul-americano que mais recebeu migrantes (BRASIL, 2023).

É inegável o impacto da migração internacional nos sistemas de ensino. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estimou que, em 2017, nos países de baixa renda, entre refugiados de 5 a 17 anos, 50% dos estudantes da educação primária e 89% dos estudantes da educação secundária não estavam matriculados em escolas (UNESCO, 2018). Esses dados revelam prejuízo no alcance das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 da Organizações das Nações Unidas (2015), que é “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 1).

O Relatório da Unesco (2018) defende a inclusão dos estudantes refugiados nos sistemas nacionais de educação, valorizando o multiculturalismo e a diversidade cultural. Alerta para a vulnerabilidade do migrante, especialmente nos casos de refúgio, o que exige uma visão sensível e sob a ótica dos direitos humanos, ainda mais num mundo globalizado que resiste aos migrantes da Ásia, África e América do Sul, pela preservação histórica de uma consciência eurocêntrica e colonizadora.

Bauman (2017, p. 13) afirma: “[...] refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos”, vistos como estranhos provocam ansiedade por parecerem diferentes e “[...] assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar” (BAUMAN, 2017, p. 13-14). O direito do refugiado está ligado à proteção universal dos direitos humanos. O Estatuto dos Refugiados, criado pela Convenção de Genebra de 1951, oferece “[...] uma proteção incompleta e eurocêntrica para uma questão que sempre foi universal, o deslocamento no mundo” (SARTORETTO, 2018, p. 33).

No Brasil, nos últimos quatro anos, foram crescentes no debate público as manifestações distorcidas sobre igualdade e diversidade, intensificando atos discriminatórios e de exclusão de minorias (inclusive os migrantes), o que torna ainda mais urgente o combate aos preconceitos e a promoção da diversidade e da inclusão. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no artigo 3º (BRASIL, 1996), institui que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, com valorização da experiência extraescolar, com vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais, com consideração a diversidade étnico-racial e com garantia do direito à educação e à aprendizagem. No artigo 26, a LDB (BRASIL, 1996) determina que o conteúdo programático da educação básica inclua aspectos históricos e culturais da formação da população brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014), no artigo 2º, traz como diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade, a promoção humanística e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, bem como, estabelece como meta 2 a universalização do ensino fundamental, garantindo que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa dentro da idade recomendada.

Diante desse contexto, o direito à educação não se limita ao acesso do estudante à escola. A permanência e a participação integral no processo educacional precisam ser garantidas. Sendo assim, é imprescindível acolher e incluir o migrante como prática curricular contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola e nos planejamentos educacionais, a fim de reorganizar a ação pedagógica para as novas demandas do trabalho escolar.

A ACOLHIDA DO ESTUDANTE MIGRANTE COMO ELEMENTO CURRICULAR

As teorias de currículo elegem elementos centrais com foco no conhecimento humano. Por isso se diz que currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes para a formação de um tipo ideal de estudante, um modelo de ser humano a ser alcançado (SILVA, 2022, p. 14-15). Diante dessa subjetividade, presente tanto na escolha dos elementos que formarão o currículo quanto no propósito ideal da formação do educando que está ligado às escolhas, pode-se dizer que o currículo constitui um instrumento de identidade.

Comparando currículo com uma “[...] *pista de corrida*, podemos dizer que no curso dessa *corrida* que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2022, p. 15, destaques do autor). Portanto, conhecimentos curriculares deslocados dos contextos sociais só servem para “[...] operar como hierarquização de saberes” (ARROYO, 2013, p. 116), pois se demonstram pobres, até em conhecimento, por desperdiçar a diversidade de experiências humanas como fonte de significação e conhecimento (ARROYO, 2013, p. 120).

O direito ao conhecimento não se traduz apenas em aprender habilidades ou capacidades no contexto da diversidade de situações sociais. Vai além, implicando “[...] partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados” (ARROYO, 2013, p. 121). Esses significados estão impregnados de experiências vivenciadas a partir da realidade econômica, social e cultural dos estudantes e dos lugares a eles destinados ou negados e por eles reivindicados. Arroyo (2014, p. 213) reitera que os imigrantes “[...] se afirmam lutando por lugares de direito. Nessas lutas se aprenderam sujeitos de direitos a lugares. Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares”, como as instituições de ensino e de produção do conhecimento.

Para Santos (2008, p. 157), “[...] a luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia da distribuição mais equitativa do saber científico”. Assim, é necessário proporcionar aos estudantes do ensino fundamental experiências de integração entre os estudantes, nas quais os nativos (ARROYO, 2013) possam ter acesso às necessidades, anseios, desejos, paixões, pontos de vista dos estudantes migrantes. Que esses estudantes migrantes sejam participativos, em igualdade de condições e oportunidades, na construção social escolar e local. Oportunizar esse espaço participativo é um dever alinhado aos instrumentos normativos nacionais e internacionais, bem como aos preceitos ético e moral.

Dentre as ações necessárias ao reconhecimento da diversidade cultural, no currículo escolar está o multiculturalismo como legítima reivindicação da diversidade cultural. O conceito de multiculturalismo se relaciona com o campo político e o conflito de relação de poder contra a cultura hegemônica para definição da “[...] cultura nacional comum” (SILVA,

2022, p. 86-89) e “[...] nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” ela exige “[...] uma modificação substancial do currículo” (SILVA, 2022, p. 90), o que pode levar a um currículo mais inclusivo.

Morales et. al (2019), Sánchez-Mojica (2021) e Alviarez; Pava (2021) tratam da inclusão e da diversidade cultural de estudantes migrantes. Sánchez-Mojica (2021, p. 6) apresenta o conceito de educação inclusiva, que ganha força na década de 1960 com o fim de integrar os estudantes com deficiência. Tal conceito foi posteriormente ampliado, incluindo-se aspectos de diversidade linguística, cultural, social, de gênero, entre outros fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. A educação inclusiva chega ao século XXI lutando contra toda e qualquer forma de exclusão social, defendendo a perspectiva de educação integral, possibilitando o aprimoramento contínuo da formação educacional dos estudantes. Contudo, há um distanciamento entre as normas garantidoras do direito à educação e a realidade educacional (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 6-7).

A diversidade cultural na qual está inserida o estudante migrante pode ser instrumento enriquecedor de formação educacional e de transformação social, à medida que desenvolve diálogo intercultural entre os referentes culturais trazidos da cultura de origem e os referentes culturais presentes no local de acolhimento, cuja negociação e produção cultural contribuem tanto para a própria identidade individual do estudante migrante, quanto para a dinâmica da formação social local (SÁNCHEZ-MOJICA, 2021, p. 10).

Morales et. al (2019), pesquisando como as escolas do Chile respondiam à chegada de estudantes de outras nacionalidades, identificam ações educativas de acolhida criadas a partir de recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos, que estão institucionalmente incorporados ao funcionamento escolar para organizar intervenções educativas voltadas a facilitar a inclusão de estudantes de outras nacionalidades. Tais ações envolvem aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar. Ao mesmo tempo que atendem as necessidades pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, primam pela melhoria da convivência escolar.

São exemplos de ações educativas de acolhida: protocolo de acolhida; festa intercultural; roteiro de observação com marca intercultural; mediação escolar; grupo diferencial específico; estudantes tutores; cota migrante; equipe bilíngue; aula de acolhida e grupos interativos. Essas ações ocorrem nos processos de assimilação, inclusão subordinada, integração e adaptação, modalidades de acolhida, podendo ter ênfase na ação individual do estudante e sua socialização ou nos atores da escola e população migrante (ALVIAREZ; PAVA, 2021) e (MORALES et al., 2019).

Segundo Alviarez e Pava (2021, p. 15), as formas de conceber e estabelecer a acolhida dos migrantes nas escolas e nos sistemas educativos surge do discurso do direito à educação, bem como das distintas práticas de inclusão que produzem sujeitos migrantes e refugiados como sujeitos habilitados a estarem na escola. Porém, os discursos envolvidos

no exercício do direito à educação não alcançam o aspecto curricular, os elementos de convivência ou a trajetória escolar nos sistemas educativos em que o migrante está inserido (ALVIAREZ; PAVA, 2021, p. 16).

A acolhida ocorre por assimilação, inclusão subordinada ou integração, conforme constatado por Alviarez e Pava (2021, p. 16-17). A assimilação se faz por busca da igualdade, não reconhecendo diferenças: todos os estudantes são iguais. A inclusão subordinada, por sua vez, contempla práticas de desconhecimento e desvalorização das trajetórias escolares, silenciando as experiências dos migrantes. Há, ainda, as práticas de adaptação, as quais constituem uma mescla dos modelos de assimilação e inclusão subordinada, no processo de renúncia à cultura de origem e aquisição da cultural local. Por fim, a integração está relacionada com a diversidade cultural, valorizando-a e reconhecendo-a como elementos enriquecedores do conjunto social.

Os estudos, dos autores citados, recomendam que as práticas educativas devam reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão do estudante migrante e de enriquecimento da comunidade escolar. Da mesma forma, a acolhida inclusiva do migrante deve compor experiências curriculares, fazendo parte do currículo escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada entorno escolar.

AS DISPOSIÇÕES CURRICULARES DA BNCC E A RELAÇÃO COM A ACOLHIDA DOS ESTUDANTES MIGRANTES

A BNCC compromete-se com a educação integral, visando à “[...] formação e ao desenvolvimento global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 14). O documento aponta como obrigação dos agentes do processo de aprendizagem promover uma educação de acolhimento, reconhecendo e oportunizando o desenvolvimento do estudante de forma plena nas singularidades e diversidades em um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva (BRASIL, 2017).

A igualdade, a diversidade e a equidade foram reconhecidas pela BNCC como elementos constitutivos dos currículos, servindo de guia para a elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 15). A igualdade educacional considera o atendimento às singularidades e o planejamento educacional deve utilizar como foco a equidade, reconhecendo as necessidades diferentes dos estudantes.

Ao tratar de competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, a BNCC aborda a questão da diversidade linguística, não só oriunda da imigração, mas também de todas as diversidades de línguas indígenas, crioulas, afro-brasileiras e libras (BRASIL, 2017, p. 70). O Ministério da Educação desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras no âmbito do Mercosul, nas cidades brasileiras situadas na faixa de fronteiras do Brasil, com o fim de proporcionar a educação integral e bilíngue aos estudantes do programa (BRASIL, 2017, p. 71).

A busca por vocábulos com o radical *migra*, na BNCC, resultou em 47 palavras. A primeira é ‘imigrações’, referente à diversidade linguística do componente curricular Língua Portuguesa, sendo a segunda palavra *migração*, dentro do mesmo assunto (BRASIL, 2017). A terceira palavra encontrada foi *migração*, que está na descrição da habilidade EF07C108 – “Avaliar como os impactos das mudanças na população, que está na unidade temática vida e evolução de Ciências” (BRASIL, 2017, p. 347). As duas últimas palavras foram: *migra*, verbo referente à migração de mídia, que está na nota de rodapé, e *transmigração*, referente à habilidade EF09ER05, do componente Ensino Religioso. As 42 palavras com o radical “migra” estão distribuídas nas descrições de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos componentes de História e Geografia.

No componente curricular Geografia, migração é trabalhada nos 2º, 4º, 5º e 8º anos na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. O objeto de conhecimento no 2º ano é convivência e interações entre pessoas, projetando a habilidade de descrever a história das migrações em seu entorno de vivência (EF02GE01). No 4º ano, o objeto de conhecimento é: processos migratórios no Brasil, apoiado na habilidade de descrever os processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (EF04GE02). No 5º ano, o objeto de conhecimento é a dinâmica populacional, objetivando que o estudante consiga descrever e analisar as dinâmicas populacionais entre as unidades federais em que vive e estabeleça relações entre as migrações (EF05GE01).

O 8º ano, em Geografia, estabelece dois objetos de conhecimento: distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial. No primeiro, espera-se descrever as rotas e fluxos migratórios pelos continentes durante a história (EF08GE02). No segundo, pretende-se que o estudante: relacione fatos e situações representativas da história das famílias de seu entorno aos fluxos migratórios mundiais, considerando a diversidade (EF08GE02); analise aspectos representativos da dinâmica demográfica (EF08GE03); compreenda os fluxos de migração na América Latina e as principais políticas migratórias da região (EF08GE04).

A BNCC, ao apresentar unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular História no ensino fundamental, anos iniciais, demonstra priorizar a construção do sujeito e a relação do “Eu” com o “Outro” num processo longo e complexo. Assim, incluem-se como objeto de conhecimento: relações políticas e éticas, movimentos populacionais e globalização, numa perspectiva de formação de “um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingência história (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários” (BRASIL, 2017, p. 405).

O componente curricular História trabalha com a migração em três unidades temáticas: pessoas e grupos que compõem a cidade e o município; questões históricas relativas às migrações; história recente. O 3º ano vai trabalhar o “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e éticos que compõem a cidade e os municípios, bem como os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive o estudante, objetivando

identificar grupos populacionais que formam a cidade e eventos que marcam sua formação (EF03HI01). O objetivo é identificar e comparar pontos de vista de eventos significativos locais, aspectos sociais e diferenças culturais, com destaque para culturas africanas, indígenas e de migrantes (EF03HI03).

O 4º ano trabalha dois objetos diferentes, embora no mesmo tema (questões históricas relevantes às migrações). O primeiro objeto é o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo, cuja habilidade relacionada é identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel da migração nas regiões de destino (EF04HI09). O segundo objeto aborda os processos migratórios para a formação do Brasil, a partir do qual se espera analisar as mudanças sociais advindas da migração (EF04HI09).

No último ano do ensino fundamental em História, no tema história recente, presume-se analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques de grupos e culturas diferentes (EF09HI35).

Diante do exposto, é possível identificar que a BNCC (2017) exige que os currículos escolares abordem habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento relacionados ao tema migrações. O desafio é utilizar esses conhecimentos para garantir ações de acolhimento aos migrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação não se limita à presença física do estudante na escola: perpassa a garantia de permanência e inclusão no processo educacional. Portanto, é essencial a acolhida a partir de ações educativas que contemplem recursos pessoais, didáticos, culturais e metodológicos envolvendo aspectos pedagógicos, de convivência, de relações família-escola e de gestão escolar, voltados à inclusão de estudantes migrantes. A obrigação diante da inclusão do migrante perpassa normas internacionais e nacionais, por meio de elementos, dispositivos e experiências voltadas à acolhida como prática curricular.

Esta pesquisa verificou que há consonância entre a BNCC e as normas nacionais e internacionais no tocante ao compromisso de acolher estudantes migrantes no ensino fundamental. Assim, as práticas educativas devem reconhecer a diversidade cultural como elemento de inclusão e de enriquecimento da comunidade escolar, moldando-se às necessidades e peculiaridades de cada contexto.

O artigo pretende contribuir com o tema e ampliar possibilidades de novas pesquisas. A partir dos elementos apresentados, é possível dar continuidade ao estudo do tema, notadamente futuras pesquisas locais sobre a acolhida do migrante internacional no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALVIAREZ, Indira Carolina Granda; PAVA, Julián Andrés Loaiza de la. La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latino-americanas. **Educación** Básica, Cultura, Currículo. São Paulo, v. 51, n. 07987, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147987>. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. **Direitos dos imigrantes e orientações para o atendimento**. Brasília: Enap, 2023.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13005/14. **Lei do Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200. Janeiro-junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8664215>. Acesso em: 05 de jul. 2023.
- ECO, Umberto. **Migração e intolerância**. Trad.: Eliana Aguiar e Alessandra Bonrruquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GOMES, Kennedy Ferreira Karai; et al. Educação intercultural e a política de educação escolar indígena para o estado de Santa Catarina. In: CORREA, Albertina Xavier da Rosa, et al. Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina. **Anais do Congresso Internacional de Políticas Públicas para a América Latina**: direito, saúde, educação, meio ambiente e cultura. p.193-195. Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2022.
- MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. Síntesis del informe: Transformaciones tecnológicas, geopolíticas y medioambientales que definen la futura migración y movilidad. In: MACAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2022**, Organización Internacional para las Migraciones (OIM): Ginebra, 2021. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022-capitulo-1>. Acesso em: 25 de jun. 2023.
- MORALES, René Valdés; VARGAS, Felipe Jiménez; HERNÁNDEZ-YÁÑEZ, María-Teresa; FARDELLA, Carla. Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. **Estudios Pedagógicos XLV**, n. 3, p. 261-278, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300261. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300261&script=sci_arttext&lng=p. Acesso em: 14 de jul. 2023.

Organização das Nações Unidas ONU. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2015. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em 25 de jul. 2023.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática. 15ª ed. Florianópolis: Emais, 2021.

SARTORETTO, Laura Madrid. **Direito dos refugiados**: do eurocentrismo às abordagens de terceiro mundo. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2018.

SÁNCHEZ-MOJICA, John Fredy. Migración infantil e inclusion educativa: um tópico em deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención em Latinoamérica. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 2, p. 1-23, mai./ago., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.15>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2019**. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996>. Acesso em: 25 de jun. 2023.