

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO

**IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: REFLEXÕES E DESAFIOS
NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

**MANAUS-AM
2023**

RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO

**IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: REFLEXÕES E DESAFIOS
NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

**MANAUS-AM
2023**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

F475i Figueiredo, Rayka Justiniano de.

Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente / Rayka Justiniano de Figueiredo. – Manaus, 2023.

149 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1. Formação docente. 2. Inclusão. 3. Imigrantes. 4. Educação intercultural. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. IV. Título.

CDD 370.71

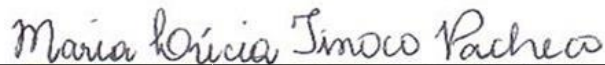
RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO

**IMIGRANTES NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: REFLEXÕES E DESAFIOS
NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

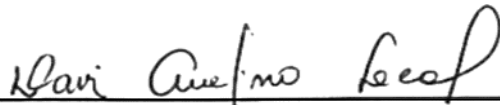
Aprovada em 22 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora



Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Orientadora

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Davi Avelino Leal – Membro Titular Interno

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Dra. Joelma Fernandes de Oliveira – Membro Titular Externo (IFRR)



A minha mãe e meu pai (In memoriam) pelo acolhimento e amor dedicados a mim ao longo dos anos.

A minha filha, Juliana Donadio, por caminhar comigo de forma amigável e prazerosa. Por seu meu porto seguro e me ensinar que o amor tem o poder de nos transformar em pessoas melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela paz que acalanta meu coração.

Aos meus pais, Naila Justiniano de Figueiredo e Raimundo Nonato de Figueiredo (In memoriam), pelo amor e educação.

A minha filha, Juliana Donadio Figueiredo Conte, por ser o melhor de mim.

Aos meus irmãos, Hyttalo Figueiredo, Thayne Figueiredo e Karen Figueiredo, pelo incentivo e apoio.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, por aceitar me conduzir com respeito nesse caminho árduo, porém gratificante.

À Sílvia Carvalho Vieira, por dividir comigo momentos de angústia, mas também pela parceria e convivência harmoniosa durante o mestrado. Seria bem mais difícil se eu tivesse caminhado sozinha.

A Waldeilson Martins Braga, que mesmo nos momentos mais difíceis se fez presente, compartilhando seu bom humor e cuidado.

Aos meus amigos, Adrielso Calandrini da Silva e Kássia Alessandra Meyres Ferreira Alencar, que desde o início do Mestrado se fizeram presentes e continuam até hoje estendendo a mão quando preciso.

À Euler Vieira da Silva, pela mão amiga e afetuosa;

Aos membros da banca, Prof. Dr. Davi Avelino Leal e Profa. Dra. Joelma Fernandes de Oliveira, pelas relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça, por suas importantes contribuições para a construção do produto educacional.

Aos professores, diretora e pedagoga da Escola Estadual Barão do Rio Branco por viabilizarem a realização da minha pesquisa.

Ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), pela oportunidade da qualificação profissional, ao espaço acadêmico e profissional que me fizeram chegar até aqui e, sobretudo, a toda equipe do Campus Manaus Centro (CMC).

Por fim, não menos importante, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta etapa acadêmica!

RESUMO

Esta dissertação trata dos desafios para a formação de professores da Educação Básica, em particular docentes dos anos iniciais, em diálogo com a perspectiva da Educação intercultural, que é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (CMC). Assim, as pesquisas na área da educação e na perspectiva intercultural, são fundamentais à medida que promovem discussões para a inclusão dos diferentes grupos socioculturais presentes no ambiente escolar. Deste modo, o diálogo referente à construção da identidade dos sujeitos invisibilizados, como os imigrantes, por exemplo, precisa ser feita pelos diversos atores escolares, em particular pelos professores, seja na formação inicial ou continuada. Este estudo à luz da educação intercultural, que traz a questão da diversidade, pluralidade cultural e inclusão, possuiu o objetivo geral de analisar os desafios encontrados pelos docentes em face ao processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação. Assim, essa pesquisa obteve três desdobramentos delineados em seus objetivos específicos: contextualizar a questão da diversidade e da educação intercultural no âmbito da formação de professores no que diz respeito ao processo migratório; investigar no que se refere ao contexto da imigração, em que consiste o discurso da diversidade e da inclusão escolar na perspectiva do professor da escola manauara; elaborar uma proposta de formação continuada para professores da educação básica com práticas pedagógicas junto a estudantes imigrantes. Para alcançar esses objetivos, o estudo adotou a abordagem qualitativa e sua metodologia de investigação foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, suscitou, no processo de análise dos dados, o eixo analítico que contextualizou o cenário da investigação: Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais. Da análise dos resultados, emergiram dimensões que apontaram os desafios e reflexões, limites e possibilidades de caminhar para a efetivação de uma educação que valorize e compreenda a pluralidade de identidades, sobretudo a diferença. Considerando-se a base teórica dessa pesquisa, o percurso investigativo e sua análise, elaborou-se um curso de formação continuada, intitulado “Caminhos para uma Educação Intercultural”, em formato digital *e-book*, que está estruturado na revisão da literatura, no direito a educação escolar dos imigrantes e/ou refugiados e em conceitos centrais como: educação intercultural; diversidade; inclusão; formação docente; práticas pedagógicas em contextos interculturais. A avaliação do produto educacional foi realizada por um comitê *Ad hoc* de professores que atuam na Educação Básica. Dentro desse contexto, entendemos que a formação inicial e continuada de professores baseada nos princípios da educação intercultural é fundamental para que os docentes possam efetivar uma educação que fomente o diálogo entre os diversos grupos culturais, contribuindo para minimizar os processos de exclusão e preconceito ainda presentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Imigrantes; Inclusão; Educação Intercultural; Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation deals with the challenges for the training of basic education teachers, in particular teachers of the early years, in dialogue with the perspective of intercultural education, which is the result of research carried out as part of the Professional Master's Degree in Technological Education, of the Graduate Program in Technological Education (PPGET), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas □ Campus Manaus Centro (CMC). Thus, research in the field of education and from an intercultural perspective is fundamental as it promotes discussions on the inclusion of the different socio-cultural groups present in the school environment. In this way, the dialogue regarding the construction of the identity of invisible subjects, such as immigrants, for example, needs to be carried out by the various school actors, particularly teachers, whether in initial or continuing education. This study, in the light of intercultural education, which brings up the issue of diversity, cultural plurality and inclusion, had the general objective of analyzing the challenges faced by teachers in the face of the inclusive process of immigrant students in public schools in Manaus and their training demands. Thus, this research had three developments outlined in its specific objectives: to contextualize the issue of diversity and intercultural education in the context of teacher training with regard to the migratory process; to investigate, with regard to the context of immigration, what the discourse of diversity and school inclusion consists of from the perspective of Manauara school teachers; to develop a proposal for continuing training for basic education teachers with pedagogical practices with immigrant students. To achieve these objectives, the study adopted a qualitative approach and its research methodology was Textual Discourse Analysis (TDA). In the process of analyzing the data, the analytical axis that contextualized the research scenario emerged: Challenges and reflections in the training of primary school teachers who work in intercultural contexts. From the analysis of the results, dimensions emerged that pointed to the challenges and reflections, limits and possibilities of moving towards the realization of an education that values and understands the plurality of identities, especially difference. Taking into account the theoretical basis of this research, the investigative path and its analysis, a continuing education course was developed, entitled "Pathways to Intercultural Education", in digital e-book format, which is structured around a review of the literature, the right to school education for immigrants and/or refugees and central concepts such as: intercultural education; diversity; inclusion; teacher training; pedagogical practices in intercultural contexts. The educational product was evaluated by an ad hoc committee of teachers working in basic education. Within this context, we understand that initial and continuing teacher training based on the principles of intercultural education is fundamental so that teachers can implement an education that fosters dialogue between different cultural groups, helping to minimize the processes of exclusion and prejudice still present in the school context.

Keywords: Immigrants; Inclusion; Intercultural Education; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo da Formação	53
Figura 2 – Cidade de Manaus	65
Figura 3 – Rota da migração venezuelana.....	78
Figura 4 – Fronteiras internacionais e interestaduais do estado do Amazonas	79
Figura 5 – O percurso metodológico	82
Figura 6 – Linha do tempo da Escola Estadual Barão do Rio Branco	89
Figura 7 – Escola Estadual Barão do Rio Branco.....	90
Figura 8 – Avenida Joaquim Nabuco	91
Figura 9 – Representação da caracterização dos participantes da pesquisa	95
Figura 10 – Percurso metodológico para geração de dados	101
Figura 11 – Versão Comitê Ad hoc e Versão atual do produto educacional	123
Figura 12 – Percurso Formativo e Apresentação da Unidade 1	124
Figura 13 – Apresentação da Unidade 2.....	125
Figura 14 – Apresentação da Unidade 3.....	126
Figura 15 – Apresentação da unidade 4.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas escolares dos alunos estrangeiros69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão de cada CDE por zona da cidade de Manaus	38
Quadro 2 – Perfil dos participantes	96
Quadro 3 – Categorias analíticas: da fragmentação dos textos às comunicações emergentes	102
Quadro 4 – Caminho das categorias	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado ...	31
Tabela 2 – Dados referentes ao quantitativo de imigrantes na Região Norte	31
Tabela 3 – Quantitativo total de alunos matriculados por CDE (SEDUC) 2022	37
Tabela 5 – Alunos estrangeiros em Manaus por etapa de ensino em 2010	68
Tabela 6 – Alunos estrangeiros em Manaus por etapa de ensino em 2019	68
Tabela 7 – Pergunta 9.....	118
Tabela 8 – Pergunta 10.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR/UNHCR	Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ATD	Análise Textual Discursiva
BNC	Base Nacional Comum para Formação Continuada de professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DMTE	Declaração Mundial de Educação para Todos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPES	Gerência de Pesquisa e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEPO	Núcleo de Estudos de População Elza Berquó
OBMigra	Relatório Anual do Observatório de Migrações Internacionais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	ONG Organizações da Sociedade Civil
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular

PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SisMigra	Sistema de Registro Nacional
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1 SOBRE A IMIGRAÇÃO E A CIDADE DE MANAUS.....	24
1.1.1 <i>Processos migratórios</i>	24
1.1.2 <i>Refugiados e migrações forçadas</i>	26
1.1.3 <i>Migrante em situação irregular</i>	29
1.1.4 <i>Os recentes fluxos migratórios na cidade de Manaus e a escolarização</i> ...	30
1.1.5 <i>O caso da Venezuela e a cidade de Manaus</i>	32
1.2 DA IMIGRAÇÃO E DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL	33
1.2.1 <i>A escolarização e os imigrantes</i>	33
1.2.2 <i>A importância da diversidade cultural na educação</i>	39
1.2.3 <i>Educação inclusiva, diversidade e currículo: algumas reflexões</i>	44
1.2.4 <i>Formação de professor e as transformações na contemporaneidade</i>	50
1.2.5 <i>Formação inicial e continuada: algumas questões</i>	54
1.2.6 <i>O papel das abordagens interculturais na formação de professores</i>	59
1.3 O DISCURSO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO NA ESCOLA MANAUARA	63
1.3.1 <i>Alunos imigrantes no Brasil e em Manaus</i>	64
1.3.2 <i>O direito do migrante à educação básica</i>	69
2 DA PROPOSTA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	74
2.1 DA IMIGRAÇÃO E DESAFIOS	74
2.2 DOS OBJETIVOS	80
2.3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	80
2.3.1 <i>O lócus da pesquisa</i>	82
2.3.2 <i>Etapas da pesquisa</i>	82
2.3.3 <i>Geração e procedimentos de dados</i>	83
2.3.4 <i>Procedimentos da análise de dados</i>	84
3 DO CAMPO ÀS ANÁLISES E PROPOSIÇÕES	87
3.1 DO CAMPO.....	87
3.1.1 <i>A escola enquanto lócus de pesquisa</i>	87
3.1.2 <i>Da rede de apoio à migração: A Pastoral do Migrante</i>	92

3.1.3 <i>Dos sujeitos da pesquisa: outros olhares</i>	94
3.2 <i>DAS ANÁLISES</i>	97
3.2.1 <i>A ATD no tratamento dos dados</i>	97
3.2.2 <i>Dos metatextos diante da produção de dados</i>	105
3.2.3 <i>Os metatextos gerados</i>	106
3.3 <i>PRODUTO EDUCACIONAL</i>	121
3.3.1 <i>A Estrutura do curso de formação continuada</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PARA COLETA DE DADOS	143
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	146

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Imigrantes na Escola Pública de Manaus: Reflexões e Desafios na Perspectiva da Formação Docente”, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (IFAM), vinculado à linha de pesquisa de processos formativos de professores no ensino tecnológico, se insere nas temáticas abordadas pela diversidade, inclusão e educação intercultural.

A educação escolar, um direito de todos, é primordial para o processo de inclusão e formação da identidade dos alunos, dentre eles, os alunos imigrantes, que representam uma parcela expressiva das matrículas em escolas públicas no Brasil e em Manaus. Através da educação de qualidade e do acesso à informação, são formados cidadãos cientes dos seus direitos e deveres, abertos ao diálogo, que compreendam e respeitem as diferenças e as especificidades dos sujeitos (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Assim, a discussão sobre a educação intercultural faz-se necessária, justamente por seu caráter multicultural, dado que diferentes grupos socioculturais estão cada vez mais presentes no contexto social (Candau, 2011). Diante desse contexto em que o alunado vem de uma realidade sociocultural de seu país de origem, cuja língua é seu principal marcador de diferença, é fundamental proporcionar aos professores uma formação, seja inicial e/ou continuada, que promova a inclusão e o acolhimento desses alunos, posto que a permanência e o êxito deles no ambiente escolar acontecem à medida que os papéis se estabelecem e as diferenças contribuem para o sentimento de pertencimento ou não (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Nessa perspectiva, o diálogo tem papel essencial, pois fomenta a discussão e o debate na aproximação entre os grupos. Com isso, há possibilidade de reflexão e entendimento, a respeito da inclusão dessa *minoría* no contexto escolar, respeitando sua cultura e os incluindo de forma solidária e acolhedora, tanto no ambiente escolar quanto em sociedade.

Embora o sistema educacional brasileiro tenha diretrizes e normativas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (9.394/96), instrumentos mais específicos em relação à diversidade cultural, ainda há um distanciamento entre a realidade educacional e a formação acadêmica. Isso, de certa forma, pode trazer desconforto para o professor, visto que é necessário

que se aproprie de novos conhecimentos para atuar diante da realidade que exige dele certa imersão e mudança (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Somente esse tipo de exercício, que enxerga a diferença, permite repensar o currículo escolar no intuito de fomentar políticas educacionais que priorizem e atendam as reais demandas da educação inclusiva. Assim, são oferecidas condições de trabalho aos docentes e formação, como também acesso à educação igualitária a todos aqueles que buscam na escola uma oportunidade (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

A escola, atualmente, em seu currículo escolar, tem competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estão direcionadas ao exercício da empatia, diálogo, respeito, acolhimento e valorização da diversidade. Tal diversidade sempre esteve presente na escola, mas era invisível para o sistema educacional.

Diante dessa nova configuração, evidencia-se a necessidade de oferecer aos professores formação que dialogue com as perspectivas educacionais que embasam a formação docente na atualidade. Libâneo (2011, p. 9) afirma que “[...] não há proposta pedagógica sem professores, já que estes são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Os assuntos relacionados à diversidade foram discutidos e analisados com mais ênfase depois da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), isto é, do paradigma da igualdade caminhamos para a diversidade e inclusão (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Por esse motivo, a educação inclusiva, cuja discussão data de 1990, se tomarmos a Declaração de Jontiem como um marco, caminha a passos lentos em muitas escolas brasileiras, e essa caminhada também se faz presente, nesse mesmo ritmo, no estado do Amazonas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados da Polícia Federal indicam que há presença de imigrantes e/ou refugiados em 3.876 dos 5.568 municípios brasileiros. Entre 2010 e 2018, foram registrados mais de 466 mil imigrantes no país, além de 116,4 mil pedidos de refúgio. Outro levantamento realizado pelo Sistema de Registro Nacional (SisMigra), a Região Norte recebeu, entre os anos de 2010-2019, 125.503 imigrantes representando 20% do total de registros, concentrados nos estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508).

Segundo dados do Censo Escolar em 2022, até o mês de abril, foram

matriculados nas escolas públicas estaduais da cidade de Manaus 4.422 alunos estrangeiros, em sua maioria, venezuelanos. A partir desse cenário, houve aumento no número de estrangeiros na escola.

Diante dessa realidade, enquanto professora educação básica, especificamente do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, percebi a necessidade de realizar uma pesquisa que aprofundasse os questionamentos que sempre eram suscitados nas reuniões pedagógicas. Assim, pretende-se contribuir para a efetivação do trabalho pedagógico, mas também na promoção da inclusão dos alunos imigrantes no ambiente escolar, que não perpassa somente pelo idioma, contudo, por práticas pedagógicas, currículo, abordagens pedagógicas que dialoguem com as diferenças existentes nesse espaço e na formação de professores.

Em vista disso, pensar em uma identidade escolar exige, das instituições escolares e dos profissionais de educação, a desconstrução da imagem e do discurso que a escola faz da diversidade e inclusão. Ora estão diretamente associadas a um grupo específico, ora são ignoradas em prol de um projeto de identidade homogênea, expressa pelos vários instrumentos escolares (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Nesse contexto, o professor é um dos principais agentes de transformação, haja vista que quanto mais ele conhece a respeito da inclusão, mais ele terá subsídios teóricos e práticos para lidar com conflitos e estranhamentos que a inclusão dessa *minoría* possa causar, nos diferentes grupos étnicos e culturais (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Nesse viés, a diversidade na contemporaneidade será abordada pelo professor a partir do engajamento dos alunos no mundo das diferenças, preparando-os para o exercício pleno de sua cidadania.

O olhar diferenciado do professor em relação às diversas culturas dos alunos que estão em sala de aula se concretizará no seu planejamento, assim como no currículo escolar, em que Gadotti (2000, p. 56) salienta poder se dar “somente sob a perspectiva de uma educação multicultural”. Um dos grandes desafios dos profissionais da educação do século XXI é desfazer-se de práticas pedagógicas que fomentam apenas a construção de uma identidade que seja formada por *sujeitos semelhantes* (Souza; Senna, 2016).

Assim, analisar e priorizar as necessidades individuais dos diferentes grupos sociais e étnicos colabora para o processo de inclusão, principalmente se tais ações estiverem incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola. Por esse ângulo, ainda

é praticada a concepção de padronização da escolaridade, nas quais os interesses e as especificidades dos alunos não são observados individualmente.

Por outro lado, devemos olhar o aluno imigrante a partir da premissa da educação inclusiva e abordagem da educação intercultural. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), essa perspectiva implica na adoção do princípio da educação como direito de todos, com oportunidades de participação e aprendizagem e com garantia de acesso e permanência.

Nesse sentido, Candau (2009, p. 78) explica que “[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Dessa forma, promover educação intercultural parte do pressuposto da desconstrução, desfazendo-se de preconceitos e discriminações que constituem, na maioria das vezes, as relações sociais que também são relações de poder.

É tarefa de todo professor e da equipe escolar – gestor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) –, estarem atentos à análise dos materiais didáticos e na identificação das perspectivas pelas quais a noção de diversidade é abordada dentro desses materiais, visto que devem propor uma base de respeito às qualidades de cada ser humano (Brasil, 1990, p. 63). Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da reflexão docente sob o prisma da diversidade cultural, ampliando os conceitos de educação inclusiva e intercultural dentro do ambiente escolar, fomentado por meio de atividades interdisciplinares que têm como alicerce aproximar e interligar os componentes curriculares, oportunizar trocas entre as culturas, estimular a pesquisa e integrar professores e alunos em um mesmo objetivo.

De forma geral, de acordo com Souza e Senna (2016), é necessário refletir sobre a formação do professor que atuam com alunos imigrantes e não é preparado pedagogicamente para lidar com as diferenças sejam sociais, étnicas, gêneros ou com as deficiências. A formação docente faz-se por meio do estudo, da reflexão, da discussão, da análise e da confrontação das experiências dos professores. É obrigação da instituição e do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (Libâneo, 2004, p.31).

A realidade de diversos profissionais, que por diferentes situações se veem imersos em contextos educacionais como este os convida a reflexão, mas também exige ações quanto ao seu processo formativo que, por sua vez, implica formação que

pretenda junto ao professorado a mudança de postura, prática, sobretudo de pensamento. Esse processo formativo pode ser realizado dentro da própria escola, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), por meio de cursos, palestras, oficinas e reuniões pedagógicas que possibilite ao docente discutir e dialogar sobre os desafios para a efetivação do trabalho pedagógico dentro e fora do espaço escolar.

Mudar, nesse caso, significa desconstruir um processo que foi conduzido por uma formação voltada para a educação tradicional, o que dificulta ao professorado colocar em prática outras abordagens educacionais inovadoras. Nesse viés, segue a discussão e reflexão na perspectiva da formação docente para a inclusão de alunos imigrantes na escola, enfatizando o papel do professor e os mecanismos viáveis para a sua formação pedagógica para que o docente atue nessa nova realidade que se mostra urgente e necessária.

Do exposto, propõe-se o seguinte **problema de pesquisa**: A partir da entrada de alunos imigrantes no sistema educacional brasileiro, tomando como recorte a rede pública de ensino da cidade de Manaus, quais situações pedagógicas precisam ser contempladas no plano de uma formação docente?

Considerando, pois, a problemática que envolve a formação do professor, o fenômeno da imigração na cidade de Manaus e o processo de inclusão do aluno imigrante, a pesquisa que operacionalizarmos propôs três objetivos específicos e possuiu o seguinte **objetivo geral**: Analisar os desafios encontrados pelos docentes em face do processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação.

As **questões** que nortearam esse trabalho foram: 1) Que paradigmas foram construídos a respeito da diversidade cultural no campo social, que se difundem no campo educacional e que refletem na formação dos professores? 2) Quais são os desafios pedagógicos identificados pelo professor para a inclusão do aluno imigrante no ambiente escolar? 3) Qual a contribuição de uma pesquisa desta natureza para a elaboração de uma proposta de formação continuada para professores da educação básica?

Como percurso metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e por ela sendo transformada. (André, 2013, p. 95). De

acordo com a área de atuação e os objetivos da pesquisa, optamos pelo estudo de caso e, como método de análise, a Análise Textual Discursiva (ATD), pois por não ter um fenômeno estático oportuniza ao pesquisador analisar, a partir dos dados gerados, novas compreensões acerca do objeto de estudo. Após a aprovação do projeto de pesquisa, sob o número **5.754.153**, iniciamos a produção de dados aliada ao produto educacional.

Nos caminhos percorridos até aqui como Servidora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, percebi a necessidade de promoção de formação continuada, a fim de atender a essa questão. Além disso, há pouca visibilidade da discussão da inclusão do imigrante na escola, embora os PCNs, LDB e BNCC contemplem o objeto de pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de discussão e reflexão da presente temática, faz-se necessário pensar e problematizar as relações que, historicamente, têm se estabelecido em torno da diversidade e educação inclusiva das possibilidades de vivenciá-las individual e coletivamente, seus caminhos, seus limites e sua importância para a construção de um ambiente educacional com mais equidade. Somado a isso, a pesquisa se propõe destacar a importância da formação do professor numa perspectiva intercultural e inclusiva para que todos os alunos, independentemente das suas necessidades singulares, tenham direito a uma educação, de modo equitativo.

Esta dissertação foi elaborada a fim de discutir e compreender a temática em questão, organizada de acordo com três capítulos. No primeiro, Fundamentação Teórica, apresentamos de forma breve os movimentos migratórios e suas possíveis causas, algumas considerações sobre a educação intercultural, diversidade e inclusão escolar. Somado a isso, abordamos sobre a formação de professor em contexto interculturais e as legislações e, por fim, o direito do migrante à educação básica.

No Capítulo 2, Proposta da pesquisa e procedimentos metodológicos, construímos nosso percurso metodológico, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa de campo e triangulação dos dados e um contexto de formação continuada de professores dos anos iniciais em contexto intercultural. Descrevemos também o contexto da pesquisa, as etapas e os procedimentos para a análise e geração dos dados, assim como um breve contexto histórico acerca dos movimentos migratórios que aconteceram para o Brasil desde o período colonial até o fluxo mais recente, a partir de 2018, para a cidade de Manaus.

No terceiro e último capítulo, Do Campo as Análises e Proposições, descrevemos o contexto histórico do lócus de pesquisa, a fim de caracterizar esse espaço. Ademais, analisamos os dados gerados a partir da ATD e estruturamos os argumentos sustentados pelas unidades do *corpus* de análise, a partir do questionário semiestruturado e observação não participante. Com base nisso, emergiu a categoria de análise intitulada de desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais. Por fim, apresentamos o produto educacional que adveio das respostas ao questionário dos professores acerca dos desafios e reflexões para a efetivação da formação docente em contextos interculturais.

1 DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

Este capítulo visa contextualizar o processo migratório no Brasil e seus desdobramentos até os dias atuais. Também analisa o recente fenômeno migratório de pessoas venezuelanas para o território nacional e a cidade de Manaus e as implicações no sistema educacional brasileiro. Somado a isso, apresentamos as Leis e Estatutos que garantem o direito do Migrante, mais especificamente, ao sistema educacional e as novas abordagens educacionais que promovem a inclusão dele no contexto escolar, assim como a importância da formação docente para a efetivação do processo inclusivo na escola manauara.

O capítulo está organizado em três seções: a primeira, “Sobre a imigração e a cidade de Manaus”; a segunda, “Da imigração aos desdobramentos no campo educacional”; a terceira, “O discurso da diversidade e da inclusão na escola manauara”. Esta seção se ocupa de pensar tais questões, considerando o cenário local, a cidade de Manaus.

1.1 Sobre a Imigração e a Cidade de Manaus

1.1.1 Processos migratórios

O processo migratório não é um fenômeno recente, e tem fundamental importância para a configuração atual dos países. No caso do Brasil não foi diferente, visto que a imigração de colonos portugueses e a imigração forçada dos negros africanos redesenham a formação do povo brasileiro, que era formada a princípio por povos originários (Sena, 2007).

Migração pode ser definida como o deslocamento de pessoas de um lugar para outro; especificamente é o deslocamento de pessoas ou grupo de pessoas entre divisões territoriais administrativas, com o intuito de estabelecer uma nova residência (Golgher, 2004). Entretanto, os conceitos, às vezes, são divergentes, visto que a abrangência do tema e as compreensões que resultam deles podem gerar entendimentos diferenciados sobre o conceito de imigração, à medida que ela

acontece por vários motivos, entre eles: social, político, ideológico, econômico, cultural, demográfico, linguístico, educacional e etnográfico (Sena, 2007).

Assim, migração pode ser uma questão demográfica, pois influencia no tamanho da população, na origem e no destino; econômica, visto que, grande parte dos movimentos migratórios acontece em decorrência das desigualdades econômicas entre as regiões; política, quando envolve populações de outros países com condicionantes e restrições. Além disso, a migração é uma questão sociológica, à medida que a estrutura social e o sistema de cultura são afetados pela ação, tanto no lugar de origem quanto no de destino (Jansen, 1969).

A primeira tentativa de se elaborar uma teoria sobre migração foi feita no final do século XIX, com as *leis da migração*, construídas a partir da observação empírica do que estava ocorrendo na Inglaterra na época. São elas: 1) a migração se dá em distâncias curtas; 2) para cada corrente migratória principal produz-se uma corrente inversa (contracorrente) compensatória; 3) o crescimento da cidade se dá em detrimento ao campo; 4) as mulheres migram em distâncias curtas; 5) a migração se dá para os centros mais desenvolvidos do comércio e da indústria; 6) a propensão a migrar dos naturais de áreas rural é muito maior do que dos naturais de áreas urbanas. Dessa forma, notamos que as pessoas em busca de melhores condições financeiras, vivenciam o processo de migração (Ravenstein, 1980).

A partir de 1960, surgem no Brasil estudos que procuram correlacionar o processo migratório com eventos historicamente determinados pela expansão capitalista de produção (Nogueira, 1991). Sem dúvidas, uma contribuição importante foi dada por Singer (1980) ao distinguir os motivos e as causas das migrações, reconhecendo-se serem estes um processo social. Se migração interna é um processo social, deve-se supor que ela tenha causas estruturais que impulsionam determinado grupo ao movimento. Estas causas são quase sempre econômicas.

Com base em Ravenstein (1980), os fluxos migratórios são condicionados por fatores de atração e de expulsão, ou da interação de ambos, cuja decisão de se deslocarem do local de origem para um determinado destino será orientada pela percepção positiva ou negativa em virtude de determinados aspectos de ambos os lugares. Dessa forma, os fatores de atração agiriam como orientadores dos fluxos migratórios, tendo como principal propulsor a demanda de caráter econômico, social e de trabalho, por outro lado, os migrantes serão influenciados pela existência de fatores repulsivos existentes no território de partida.

Esta pesquisa entende a migração como um processo, ou seja, como um ato social em oposição às proposições teóricas que a visualizam. Em relação à diferença entre migração interna e internacional, vale ressaltar que a primeira ocorre quando pessoas se deslocam entre áreas geográficas distintas (estados e municípios), mas permanece no mesmo país; a segunda acontece quando este movimento se dá entre países (Balbinotto; Neto, 2009). Dessa maneira, as migrações internacionais fomentam mudança do indivíduo, tanto entre dois países, como também entre dois sistemas políticos diferentes (Costa; Reusch, 2016).

No contexto atual, segundo dados fornecidos em 2021, pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), cerca de 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Existem vários motivos que colaboram para a migração, tais como: procura de melhores condições de vida, a pobreza do país de origem, conflitos internos e externos, questões políticas, violência, violação dos direitos humanos, educação, entre outros motivos (OBMigra, 2021).

No cenário mundial, a migração humana, colabora para o desenvolvimento e restabelecimento das economias nacionais da maioria dos países desenvolvidos. Embora aconteça o crescimento econômico e de produtividade nesses países, a migração não é vista de forma positiva, gerando preconceitos e xenofobia.

Assim, é salutar estabelecer diálogos entre os países, a fim de promover práticas sociais que coíbam o preconceito e o racismo contra as populações de imigrantes. Aliado a isso, deve-se oferecer as mesmas oportunidades que os nacionais têm de inclusão social e econômica ao imigrante, pois ele precisa ser acolhido não somente no mercado de trabalho, como também na sociedade e no ambiente escolar (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Conforme exposto, as migrações ocorrem por diferentes motivações; entretanto, ela pode ser voluntária quando é feita por escolha do migrante ou involuntária quando o migrante é forçado a se mover. Diante disso, faz-se necessário tecer algumas colocações acerca da condição dos refugiados e dos migrantes forçados diante da situação de vulnerabilidade na qual eles se encontram.

1.1.2 Refugiados e migrações forçadas

O deslocamento migratório é um fenômeno histórico que faz parte da natureza humana, contudo eles são estimulados, quando não forçados. Atualmente, devido ao

aumento do desemprego, agravado pela crise do sistema neoliberal, as pessoas migram em busca, prioritariamente de trabalho. Isso acontece tanto no plano interno quanto internacional (Marinussi; Milesi, 2011).

Sobre a lógica do crescimento econômico e do desenvolvimento social prevalece a lógica do lucro, na qual todos os bens e objetos são negociáveis, como as pessoas, a educação e, fatalmente, os migrantes (Marinussi; Milesi, 2011). Dentro dessa perspectiva, as pessoas precisam negociar sua mão de obra, visto que perdem o poder de escolha, à medida que não conseguem sobreviver sem essa negociação.

Os fenômenos migratórios são amplos, diversificados e intensos, especialmente no que tange às suas causas. Destaca-se:

[...] economia globalizada, mudança demográfica, aumento das desigualdades, proliferação dos conflitos e guerras, proliferação de barreiras protecionistas, o terrorismo, os movimentos marcados por questões étnico-religiosas, violação dos direitos humanos, questões ligadas ao narcotráfico, à violência e ao crime organizado, a movimentos ligados às safras agrícolas, as catástrofes naturais e situações naturais (Milesi, 2005, p. 9).

Diante desse contexto, está configurado o migrante forçado e o refugiado. “Os refugiados, vivem em outro país para salvar sua vida e garantir preservados seus direitos e sua liberdade” (ACNUR, 2014, p. 11). Nessa lógica, Milesi (2005, p. 14) enfatiza que os migrantes forçados são mão de obra barata:

[...] que partem em busca de um emprego em condições dignas, de uma simples moradia. O debate sobre políticas públicas para migrações internacionais precisa chegar às instâncias de decisão, aos governos, aos parlamentos e se transformar em medidas efetivas e eficazes de superação das causas de tais deslocamentos, por um lado, em políticas que brindem condições dignas, garantam o respeito aos direitos fundamentais e favoreçam a integração daqueles e daquelas que o próprio processo de globalização econômica, financeira e comercial força a migrar.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), maior autoridade mundial nesse assunto, *Refugiados*, grosso modo, são aqueles que em situação de guerra ou de perseguição relacionada à questão de raça, cor, opinião política, conflitos e violência, ou ainda por temor, não podem ou não querem voltar ao seu país de origem.

Nos termos do pacto global para Migração, “[...] migrantes e refugiados são grupos distintos, regidos por estruturas legais separadas. Apenas refugiados têm direito à proteção internacional específica, conforme definido pelo direito internacional dos refugiados” (ACNUR, 2014, p.10). Assim, é importante diferenciar *refugiados* de

migrantes, pois eles têm direitos e deveres próprios e confundi-los pode trazer prejuízos para a segurança e a vida daquele que solicita refúgio.

A proteção internacional dos refugiados é garantida a partir de atos normativos específicos, entre eles cabe mencionar o Art.14 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que reitera o direito de toda e qualquer pessoa de buscar e receber asilo (UNHCR, ACNUR, 2021). No que tange aos atos normativos mais específicos ao direito dos refugiados, a Convenção da ONU dos Refugiados (1951) e seu Protocolo (1967) são os principais instrumentos internacionais de direitos humanos para a garantia dos direitos dos solicitantes de refúgio¹.

A Convenção estabelece direitos básicos e mantém o princípio da não devolução, isto é, refugiados não podem ser devolvidos ou expulsos para países onde sua segurança não será mantida².

Ressaltamos que os conceitos que definem refugiados e migrantes forçados requerem mais aprofundamento, visto que há outros aspectos que precisam ser considerados. Entretanto, uma breve definição possibilita outras perspectivas, menos desatentas, a essa questão.

[...] "migração forçada" não é um conceito legal, é similar ao conceito de "migração", não existe uma definição universalmente aceita. Ela abarca uma ampla gama de fenômenos. Refugiados, por outro lado, são claramente definidos pelo direito internacional e regional dos refugiados, e os Estados concordaram com um específico e bem definido conjunto de obrigações legais em relação a eles. Referir-se a refugiados como "migrantes forçados" tirar atenção das necessidades específicas dos refugiados e das obrigações legais que a comunidade internacional concordou em direcioná-los (ACNUR, 2014, p. 10).

No Brasil, a lei nº 9.474/97 tem como premissa a implantação de proteção aos refugiados, garantindo seu direito à vida. Essa concessão de refúgio está amparada pela Constituição Brasileira de 1988, sendo inscrita a Convenção Relativa para o Estatuto dos Refugiados e seu Protocolo adicional.

¹ Saadeh, Cyro e Eguchi, Mônica Mayumi. Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados – Protocolo sobre o Estatuto dos refugiados.

² Artigo 33 da **Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951**: "1. Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do grupo social a que pertence ou das suas opiniões políticas." Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/refugiados.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

De acordo com a ACNUR, o Brasil se tornou o primeiro país a regulamentar a proteção aos refugiados por meio de leis, consideradas pela ONU, modernas, abrangentes e generosas do mundo (Silva *et al.*, 2016).

Vale enfatizar que os refugiados ainda lidam com muitos problemas, mesmo com toda ajuda, pois têm dificuldades de se adaptar ao país de origem, esbarrando em restrições ao mercado de trabalho, a língua, dificuldades de acesso à educação, saúde, xenofobia, entre outros problemas (Silva *et al.*, 2016).

Apesar de todos esses desafios que os refugiados encontram no novo país, é essencial a elaboração e o cumprimento das disposições legais de proteção, a fim de resguardar e manter os direitos deles.

1.1.3 Migrante em situação irregular

A imigração irregular compreende todos os imigrantes que entraram de forma legal num território e cuja permanência se tornou irregular quando deixaram passar a validade dos seus documentos (Cierco, 2017, p. 21). Essa situação retrata o perfil do refugiado que foge do seu país de origem por questões políticas, de guerra ou violação dos direitos humanos.

Assim, não podemos adjetivar o imigrante em situação irregular como imigrante ilegal como era utilizado a pouco tempo, pois esse termo carrega preconceito e contribui para visões xenófobas em relação aos imigrantes. No Brasil, o não cumprimento dos procedimentos de regularização da migração não caracteriza crime, mas sim infração administrativa (Araújo, 2016).

Dessa forma, as leis são violadas e o estrangeiro fica em situação irregular no país. Por isso, os imigrantes sem documentação enfrentam problemas diversos, como situação de extrema vulnerabilidade (prostituição, trabalho escravo, exploração infantil), precarização do trabalho e restrições dos seus direitos, dificultando sua inserção nesse novo lugar de acolhimento. Vale ressaltar, mesmo com programas de realojamento, os critérios que prevalecem são de ordem econômica em detrimento daqueles de natureza social e cultural (Souza, 2006).

Assim, imigrantes em situação irregular criam comunidades nos lugares em que chegam com a intenção de manter sua identidade, cultura e redes de apoio, as quais os ajudam a encontrar formas de emprego e a evitar hostilidade dentro do novo país.

1.1.4 Os recentes fluxos migratórios na cidade de Manaus e a escolarização

Os fluxos migratórios, recentemente, ocorreram com mais intensidade no Brasil, devido às condições socioeconômicas da Bolívia, aos desastres naturais do Haiti e à instabilidade político-econômica da Venezuela. Com motivações migratórias diferentes entre si, essa migração que hoje ocorre difere-se das outras historicamente, uma vez que se caracteriza por ser interamericana – Centro/Sul e Sul/Sul – de países latinos com PIB inferior ao do Brasil. Entretanto, mais recentemente, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) fez uma previsão vergonhosa para o Brasil no ano de 2022 em termos de crescimento (Lenders, 2019).

A imigração haitiana para o Brasil, antes de 2010, não era significativa. Contudo, naquele ano, o país passou por grande catástrofe natural, deixando milhares de pessoas feridas, desabrigadas ou mortas. Com isso, o fluxo de imigrantes aumentou: a partir de 2010 foram regularizados 101,9 mil haitianos. Essa situação trouxe alguns percalços ao governo brasileiro, visto que o país não estava preparado para receber e acolher o imigrante (Lenders, 2019).

Nessa época, era vigente a antiga lei de migração, o Estatuto de Estrangeiro, que não possuía soluções adequadas de acolhimento ao estrangeiro (Lenders, 2019). Por outro lado, a crise política e econômica do governo de Nicolás Maduro é à base da imensa imigração venezuelana. Desde 2015, 1,9 milhões de venezuelanos saíram do país, de acordo com pesquisa da ONU, fato que retrata a maior migração atual da América Latina (Lenders, 2019).

Os imigrantes e refugiados venezuelanos entraram no Brasil pelo estado de Roraima³, onde foi construído, no primeiro momento, campos de refugiados com o apoio da ACNUR. Em seguida, chegaram a Manaus, cidade que tem se configurado como rota de passagem para outros destinos (Silva, 2021).

Aliado a isso, apesar do pedido de refúgio, muitos ainda não estão com sua situação oficializada, devido à lentidão do processo burocrático, fato este que colabora para aumentar as dificuldades de inclusão das pessoas venezuelanas no mercado de trabalho e/ou em outros setores da sociedade. Conforme dados apresentados por Silva (2021, p. 9), no ano de 2020, as solicitações de refúgio correspondiam aos seguintes números:

³ Estado fronteiriço localizado no extremo norte do Brasil. Ele faz divisa com os estados de Amazonas e Pará, além de fazer fronteira com os países Guiana e Venezuela. Sua capital é a cidade de Boa Vista. Possui a menor população absoluta do Brasil. Tem área: 224.303,187 km.

Foram 17.385 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que corresponderam a cerca de 60,2% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado recebidas pelo Brasil naquele ano. Logo em seguida, destaca-se também o número significativo de pessoas de nacionalidade haitiana, ou que tinham no Haiti o seu país de residência habitual: 6.613 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, que representaram 22,9% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

Na Tabela 1, encontramos de forma mais detalhada os imigrantes e nacionalidade com maior representatividade numérica no Brasil em 2020.

Tabela 1 – Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado

Principais Países	Total
Total	28.899
VENEZUELA	17.385
HAITI	6.613
CUBA	1.347
CHINA	568
ANGOLA	359
BANGLADESH	329
NIGÉRIA	213
SENEGAL	209
COLÔMBIA	182
SÍRIA	129
OUTROS PAÍSES	1.565

Fonte: OBMigra/Brasil (2020).

A Região Norte tornou-se caminho para imigração de venezuelanos e haitianos, principalmente pelos Estados do Acre e Roraima (Lenders, 2019). Os dados referentes aos processos de imigração em Manaus são elevados conforme apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados referentes ao quantitativo de imigrantes na Região Norte

Entrada de imigrantes na Região Norte entre 2010-2019		
Estado/Região	Número de imigrantes	Porcentagem (total nacional)
Roraima	84.785	13,51%
Amazonas	28.508	4,54%
Região Norte	125.503	20%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados do Sistema de Registro Nacional.

Assim, o fluxo migratório de pessoas venezuelanas traz à tona questões essenciais para o acolhimento e integração do imigrante, abarcando aspectos de ordem social, política e, principalmente, educacional. Diante dessas questões, é fundamental concretizar ações que possibilitem um plano de inclusão, dignidade e igualdade a todos eles.

1.1.5 O caso da Venezuela e a cidade de Manaus

A Venezuela passa por uma intensa crise econômica e política. Aliado a isso, ainda enfrenta uma grande crise humanitária, sendo vista pelos Direitos Humanos como uma situação nitidamente grave. A população da Venezuela está sem a proteção do Estado e seus direitos não são garantidos, sofre com a falta de alimentos e segurança, forçando-os a refugiar-se em outros países (Milesi; Coury; Rovey, 2018).

Além disso, a Venezuela vive sob a ameaça de sofrer intervenção militar dos Estados Unidos. O relacionamento entre os países é contraditório, pois são opositores ideológicos, entretanto, mantêm uma relação comercial, visto que a Venezuela possui a maior reserva de petróleo do mundo e os Estados Unidos são o maior importador de petróleo venezuelano, o que faz com que a economia seja dependente dos dólares do seu rival (Silva, 2019).

Assim, a crise na Venezuela está relacionada às sanções econômicas impostas ao país pelos Estados Unidos, além dos acontecimentos históricos desde os seguintes governos: Hugo Chávez com opositores que consideravam suas decisões extremistas, autoritárias e nacionalistas; Nicolás Maduro, onde houve queda do preço do barril de petróleo, crise política, autoritarismo por parte do governo venezuelano e bloqueio econômico dos Estados Unidos que fomentou a crise humanitária que atinge a população Venezuelana (Silva, 2019).

Com isso, muitos venezuelanos se arriscam em busca por melhores condições de vida em outros países, principalmente, no Brasil. Segundo a ACNUR, desde 2016, o Brasil se tornou o país com mais trânsito de venezuelanos no qual cerca de 32.744, solicitaram refúgio e 27.804 conseguiram autorização de residência. Até maio de 2018, mais de 60 mil foram registradas, segundo as autoridades brasileiras (Milesi; Coury; Rovey, 2018).

A proteção aos refugiados é uma questão fundamental dos direitos humanos. Trata-se de garantir os direitos inerentes à própria condição humana, quando seu país de origem não quis garanti-los. O Art. 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante direito à liberdade sem nenhuma discriminação, conforme destacamos a seguir.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião pública ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

2. Não será também feito nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, que se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Assim, os Direitos Humanos devem ser vistos como um ideal para todos, que atinge todas as nações e povos, tendo como um dos seus objetivos fundamentais, por meio da educação, promover o respeito aos direitos e a liberdade.

1.2 Da Imigração e Desdobramentos no Campo Educacional

1.2.1 A escolarização e os imigrantes

No Brasil, o acesso à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, assim como no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) (nº 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96), que garantem o acesso e permanência de todo aluno no ambiente escolar.

Assim, pensar em uma escola aberta a todos, particularmente respeitando as singularidades de cada um, parece utópico, para Borges *et al.* (2013, p. 420), “[...] o paradigma da segregação é intenso, e, ainda, enraizado em muitas escolas”. Esse cenário de segregação intensifica ainda mais a desigualdade, principalmente quando está voltada para o acesso ao conhecimento.

No espaço escolar, as interações sociais são intensificadas nas relações cotidianas que são marcadas por discursos que estabelecem relação de poder, os quais direcionam a uma educação que concentra e conserva o poder em determinados agentes da escola, mas também fora dela. Por fazer parte de um conjunto de instituições em que se encontram também a família e a igreja, por exemplo, e igualmente espaços de poder, a escola guarda também raízes com estas

(Santiago; Akkari; Marques, 2013). Então, romper com esta situação requer ir à contramão do que está posto.

A escola tem como premissa fomentar o conhecimento científico, direcionando o aluno para o conhecimento sistematizado, como também prepará-lo moral e intelectualmente. Dessa maneira, os docentes desempenham o papel de promover a inclusão do aluno, pois a escola é o primeiro e mais importante espaço de interação social, que os alunos frequentam, depois da família (Silva; Ferreira, 2014).

Na escola, o aluno aprende a conviver com as diferenças socioculturais e étnico-raciais. A escola é um espaço para formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes frente aos problemas da sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Ainda, tem a função de viabilizar o conhecimento com compromisso social, respeitando sempre as diferenças entre as pessoas (Silva; Ferreira, 2014).

Entretanto, os discursos que permeiam o espaço escolar em prol da diversidade, muitas vezes, não se concretizam de fato. Nota-se que ainda há um distanciamento significativo entre teoria e prática.

[...] Esse desafio na escola perpassa pelo trabalhoso caminho de implantar novas ideias, assim como estratégias que se distanciam do modelo escolar vigente, ou seja, que seleciona, classifica, expulsa e exclui, quando avalia os resultados, e não o processo de aprender dos alunos, contribuindo para a manutenção do fracasso escolar e não da inclusão de alunos (Borges *et al.*, 2013, p. 421).

A partir da Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), o acesso à educação se tornou um direito de todos, sem restrições, sendo ofertada desde a educação básica até o ensino superior. Dessa forma, o estado brasileiro oportuniza a diferentes pessoas, de diferentes culturas, sua entrada na escola, devendo garantir a elas, as mesmas oportunidades e o acesso à educação de qualidade (Silva, 2019).

Nesse contexto, se inscreve a luta pela escola inclusiva e comprometida com a diversidade, inclusive, de alunos imigrantes. A educação que vise à cidadania deve atender a necessidade de compreensão do aluno, incentivando o relacionamento entre seus pares, sejam eles de diferentes culturas, respeitando as diferenças e identidade, recebendo e acolhendo a efetiva integração social do aluno migrante (Santos, 2019).

A escola é um ambiente importante para a formação e socialização das novas gerações. Nesse sentido, representa um local de reflexão, discussão, diálogo, inclusão e promoção da diversidade. Por isso, há esforço e a luta de muitos pesquisadores e educadores na construção de uma escola para todos, independentemente de raça, gênero, etnia e cultura (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Para o aluno imigrante, a escola é um espaço que funciona como um lugar de acolhimento e de integração à sociedade, bem como de educação social para todos, uma vez que aborda temas como a xenofobia e o racismo. Nesse recorte, temos a educação intercultural, que fomenta por meio de políticas educacionais, medidas de combate contra as discriminações de culturas minoritárias. É um dos princípios dessa educação romper com paradigmas da visão hegemônica protegendo estudantes de todas as origens culturais e linguísticas da reprodução de ideologias discriminatórias presentes, ainda, no contexto escolar (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

As leis de proteção aos direitos dos imigrantes devem ser referendadas no ambiente escolar, incluídas Projeto Político Pedagógico (PPP). Destacamos, nesse viés, a legislação nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, nos artigos 53 e 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a qual determina que os estrangeiros tenham os mesmos direitos de acesso à educação que as pessoas nascidas no Brasil.

A recente Lei de Migração 13.445 de 24 de maio de 2017 reforça essa garantia, e os artigos 43 e 44 da Lei dos Refugiados determinam que a falta de documentos não possa impedir o acesso à matrícula nas escolas. Também o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, em seu Título X, dos Direitos e Deveres do Estrangeiro, no Art. 95, reafirma tal direito, quando sublinha que “[...] O estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos pelos brasileiros, nos termos da constituição da lei”.

Na Lei de Migração⁴, aprovada em 2016, que versa sobre a distinção entre migrante, imigrante e emigrante, quanto ao acesso à educação e a outros direitos, destacam-se os Art. 3º e 4º, a seguir:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios:

⁴Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3971B676244C27505CB68392A15566EC.proposicoesWebExterno1?codteor=1366741&filename=PL+2516/2015>. Acesso em: 30 mar. 2022.

XI – acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º Ao imigrante é garantida, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como:

X – Direito à educação pública, vedada à discriminação em razão da nacionalidade.

A nova lei versa também sobre a Autorização de Residência no Brasil:

Art. 25 A residência poderá ser autorizada, mediante registro, à pessoa que se encontre em uma das seguintes situações:

[...]

III – acolhida humanitária;

V – Trabalho;

VI – Férias-trabalho;

[...]

XIV – beneficiário de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida,

Prevê também tolerância ao idioma estrangeiro quando da busca de seus direitos:

Art. 112. As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente em Município fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios decorrentes desta Lei.

Entretanto, em um quadro de emprego e moradia temporários, para obterem naturalização, a lei assevera que eles precisam comunicar-se em língua portuguesa:

Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

I – Ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II – Ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;

III – comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando.

Art. 69.

São requisitos para a concessão da naturalização especial:

I – Ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II – Comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando.

Se bem observamos, no campo educacional a língua, condição para o emprego e moradia, também é um dos primeiros obstáculos para inclusão do aluno imigrante na escola.

Dentro do contexto escolar, a Rede Estadual de Educação do Amazonas, especificamente na cidade de Manaus, no ano de 2022, apresentava o seguinte quantitativo de alunos matriculados conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 – Quantitativo total de alunos matriculados por CDE (SEDUC) 2022

Coordenadoria	Quantitativo de alunos
COORD. DISTRITAL 01	16.951
COORD. DISTRITAL 02	23.740
COORD. DISTRITAL 03	29.517
COORD. DISTRITAL 04	21.900
COORD. DISTRITAL 05	36.438
COORD. DISTRITAL 06	34.029
COORD. DISTRITAL 07	38.979

Fonte: Elaboração própria a partir de dados MEC/INEP/CENSO ESCOLAR (2022).

Em relação ao quantitativo de alunos estrangeiros, também há uma demanda significativa de alunos matriculados conforme tabela do censo escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação de Educação e Desporto (SEDUC/AM), por meio do Departamento de Planejamento (DEPLAN) e Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES), referente aos anos de 2020, 2021 e 2022. Os dados foram coletados conforme Coordenadoria Distrital (CDE).

Tabela 4 - Estrangeiros na Rede Estadual (SEDUC) em Manaus

LOCALIDADE	MATRÍCULA POR ANO		
	2020	2021	2022 [1]
COORD. DISTRITAL 01	601	630	762
COORD. DISTRITAL 02	424	442	522
COORD. DISTRITAL 03	826	809	942
COORD. DISTRITAL 04	403	449	566
COORD. DISTRITAL 05	464	476	579
COORD. DISTRITAL 06	423	496	668
COORD. DISTRITAL 07	229	281	383
CAPITAL	3.370	3.583	4.422

Fonte: MEC/INEP/CENSO-ESCOLAR (2022).

Ressalta-se que as matrículas do ano de 2022 dos alunos estrangeiros e nacionais, apresentadas no censo escolar correspondem ao primeiro bimestre escolar, podendo até ao final do ano haver novas inclusões de alunos, alterando-se o quantitativo de 4.422 alunos estrangeiros. Nesse cenário, é salutar localizar geograficamente a distribuição dos alunos por Coordenadorias Distritais (CDE).

As Coordenadorias Distritais de Educação foram criadas através da Lei delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011. Elas exercem a competência na efetivação e monitoramento das políticas desenhadas pela SEDUC/AM. Dessa forma, as escolas

públicas estaduais da cidade de Manaus são organizadas por elas. Assim, cada CDE é responsável por escolas correspondentes a determinadas zonas da cidade de Manaus (Quadro 1).

Quadro 1 – Divisão de cada CDE por zona da cidade de Manaus

DIVISÃO DE COORDENADORIAS POR ZONA		
Coordenadoria	Zona	Bairro
COORD. DISTRITAL 01	Centro-Sul	Centro, cachoeirinha, Aparecida, Presidente Vargas, São Francisco, Praça 14.
COORD. DISTRITAL 02	Sul	Morro da Liberdade, Nova República, Vila Buriti, Betânia, Crespo, São Lázaro, Educandos, Japiim 1 e 2, Morro da liberdade, Aleixo, Petrópolis, Colônia Oliveira Machado.
COORD. DISTRITAL 03	Centro-Oeste	Parque 10, Adrianópolis, N.S. das Graças, Aleixo, Alvorada, Flores, D. Pedro, Redenção, Chapada, bairro da Paz, São Geraldo, Pq. Das laranjeiras, Campos Elíseos.
COORD. DISTRITAL 04	Oeste	Glória, Santo Antônio, São Raimundo, Compensa I, II, II; Santo Agostinho Lírio do vale, São Jorge, Vila da Prata, Nova esperança, Zona Rural.
COORD. DISTRITAL 05	Leste	Zumbi dos Palmares, Coroado II, III; Grande Vitória, Mauazinho, São José IV, S.J. Operário, Col. A. Aleixo, A. Mendes, Tancredo Neves, Cidade de Deus, Puraquequara, Jorge Teixeira.
COORD. DISTRITAL 06	Norte	Cidade Nova I, II, III, IV e V, Alfredo Nascimento, Nossa Senhora de Fátima II, Amazonino Mendes.
COORD. DISTRITAL 07	Norte	Santa Etelvina, Nova Cidade, Parque Riachuelo, Colônia terra Nova IV, Conj. João Paulo II, Novo Israel I e II, Conj. Galileia, Conj. Cidadão V, Cidade Nova, Parque São Pedro, Monte das Oliveiras.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGEAM/AM (2022).

Diante desse número significativo de alunos estrangeiros na escola (4.422), faz-se necessário e pertinente adotar políticas de inclusão e do direito à diversidade na qual dialoguem com essa nova realidade, alicerçadas pela educação intercultural e multicultural, introduzidas no currículo escolar. Com isso, espera-se estabelecer o paradigma da heterogeneidade, eliminando barreiras institucionais e atitudinais, que antes funcionavam sob a forma de discriminação e preconceito (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Ademais, “[...] a diferença é transformada em uma oportunidade de aprender a conviver para além de nossas diferenças, assumindo o princípio da alteridade” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 11). Ainda sobre alteridade, os autores enfatizam que “[...] ouvir a alteridade é uma condição necessária para a construção de uma educação intercultural” (p. 12).

Assim, entender e dialogar sobre a diversidade cultural nos convida à construção de uma escola que, indiscutivelmente, está apta para o acolhimento do aluno de maneira integral e efetiva.

1.2.2 A importância da diversidade cultural na educação

A partir da década de 1980, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto brasileiro e foi fortemente influenciada pelo processo de transição democrática pelo qual o Brasil passou nesse período, que marca o início da visibilidade da diversidade cultural no espaço público. Na década seguinte, a diversidade passa a ser presente no contexto político brasileiro, incitada pela pressão internacional no cumprimento de acordos internacionais de combate às desigualdades raciais e de gênero (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

O reconhecimento da diversidade cultural tem sido objeto de resoluções da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a qual afirmou que “a diversidade cultural é uma fonte de troca, de inovação e de criatividade”. Além disso, considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas também uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o diálogo entre os povos (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

Nesse sentido, deve ser promovido o diálogo intercultural nas escolas e nos demais espaços sociais, uma vez que a complexidade do cenário e a dificuldade em assumir mudanças de concepção e de práticas discriminatórias em diversos setores

da sociedade e na escola ainda são frequentes. Logo, o diálogo entre as culturas e o reconhecimento da diferença se impõe como estratégia para a promoção de outra atitude perante o outro. Assim, verificamos a natureza política do debate acerca da interculturalidade no ambiente escolar (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

A discussão sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural onde “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos espaços públicos” (Candau, 2011, p. 241), incluindo também a escola. Nas escolas contemporâneas, a discussão a respeito da diversidade e educação intercultural está presente, suscitando o debate e o diálogo sobre questões étnicas, de gêneros e raciais, entretanto, de forma superficial. Essa questão afeta o cotidiano escolar e todos os atores escolares envolvidos no processo de construção do conhecimento e da identidade (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

No que se refere às questões sobre identidade e diferença, na contemporaneidade, Silva (2000, p. 95) destaca que precisam ser abordadas como processos de produção sociais “que envolvem relação de poder” e não simplesmente como adornos para a diversidade cultural e o multiculturalismo. Nas suas palavras:

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural [...] Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou de comunicação, mas, como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes que estão aí desde sempre, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser criadas e recriadas (Silva, 2000, p. 95).

Ainda sobre as identidades, é necessário reconhecer suas multiplicidades no espaço escolar que podem ser mais reconhecidas mediante a criação de relações niveladas (Freire, 2016). Todos são responsáveis por ensinar, sendo protagonistas do conhecimento por meio de propostas que dialoguem com as barreiras impostas na escola que impedem ou dificultam uma produção de conhecimento de maneira democrática.

No discurso intercultural, as questões referentes à identidade e à diferença são essenciais para a construção de uma escola e sociedade que reconheçam a diferença e pensem de maneira diversificada os contextos nos quais os sujeitos estão envolvidos, modificando e sendo modificados por ela (Santiago; Akkari; Marques,

2013). A educação intercultural no Brasil está situada entre as hierarquizações sociais e o mais complicado é reconhecer as diferenças e colocá-las em um contexto que não as anule.

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18):

[...] a diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las.

A escola atual, marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, mas apoiada em uma concepção de diferença como marca de todo mundo. Portanto, uma diferença que iguala todos enfrenta desafios para que possa concretizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Para Candau (2011, p. 25):

[...] cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, a discussão referente à construção das identidades dos sujeitos socioculturais negados e subalternizados, passa pelo crivo da escola, à medida que ela valoriza e reconhece e combate toda forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar (Candau, 2011). Por mais que a escola desenvolva práticas pedagógicas escolares que priorizem as diferenças culturais, é preciso promover outros trabalhos que contemplem a diversidade cultural.

No contexto escolar, as relações entre igualdade e diferença são estabelecidas, grosso modo, como conceitos antagônicos, que caminham em direções opostas e, por assim dizer, não estabelecem vínculos (Santiago; Akkari; Marques, 2013). No entanto, é fundamental que se tenha presente a seguinte dimensão:

[...] A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros. Diante das múltiplas identidades, assumidas na atualidade, os atores sociais colocam-se diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo direito à diferença (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 35).

Em relação à efetivação da educação intercultural, a equipe escolar (professores, pedagogos, diretores e coordenadores) promova práticas pedagógicas

a partir da diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais. Candau (2009, p. 170) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais [...]. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor/a e a relação com a comunidade.

A autora acrescenta que práticas adotadas nas escolas estão associadas à folclorização das datas comemorativas, em festividades que acontecem em feriados e que não debatem e aprofundam a diversidade sociocultural dos alunos, perpetuando o processo de colonização do Currículo escolar e não efetuando esforços significativos na libertação dos grupos excluídos dentro desse contexto. De forma similar, Duschatzky e Skliar (2000) afirmam que se trata de uma entrada folclórica caracterizada por um passeio superficial aos costumes, e escolarizada, que converte a diversidade em uma lista de festejos escolares.

Assim, nem toda educação que se nomeie intercultural tem alicerces na criticidade como foco central. Nesse sentido, há duas espécies de interculturalidade: a funcional e a crítica. A primeira parte do diálogo com a classe dominante, e a segunda, dialoga mais democraticamente entre as culturas (Walsh, 2009).

Diante desse cenário pouco otimista, Candau (2009) mostra a necessidade de efetivar mudanças no sistema educacional, tanto no Currículo quanto no desenvolvimento de competências dos atores escolares (professores, diretores e pedagogos). Para que a educação cumpra o seu papel que não é somente a transmissão de conhecimento, mas também de favorecer a produção e ressignificação dos diferentes saberes dos diferentes grupos culturais e, assim, valorizar a diversidade, contudo, faz-se necessário uma intervenção em diferentes camadas. Só assim, a educação conduzirá à construção de uma sociedade mais justa, democrática, plural e humana (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

As considerações e reflexões sobre diversidade cultural contemplam e abrangem conceitos que deságuam ou acontecem nas relações de poder dentro da sociedade e da escola, isto, *a priori*, acontece devido à multiplicidade de significados. Esses apenas se concretizam se o discurso estiver, de fato, permeado de reflexões e práticas que dialoguem com a diferença (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Para Gomes (2007, p. 19):

[...] o discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença [...] que advoga quando ao falarmos sobre diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.

Portanto, tratar o tema da diversidade como adorno e não como temática que precisa ser priorizada no Currículo, apenas nos distancia da construção de uma sociedade que oportuniza acesso ao conhecimento e à igualdade social.

Ressaltamos que os desafios são amplos e não se limitam apenas as questões interculturais, haja vista, que na contemporaneidade as novas metodologias pedagógicas e tecnologias ampliam as possibilidades de aprendizagem e ensino. Com isso, há necessidade que o professor se atualize para oportunizar conhecimentos a todos inseridos no espaço escolar, além de planejar aulas que atendam, sobretudo, a questão das diferenças (Silva; Rebolo, 2017).

De acordo com Silva (2000) a diferença “é o que o outro é” - ele é religioso, ele é branco, ele é migrante. Também “é o que está sempre no outro”, o que não faz parte de mim. A identidade, por outro lado e nas palavras do mesmo autor, “é o que se é” - sou religioso, sou branco, sou brasileiro.

O ser humano é caracterizado por suas diferenças: de gênero, raça/etnia, culturais e religião. Nesse sentido, a convivência humana parte do pressuposto da compreensão das diferenças, respeitando-as e entendendo que não há hierarquia humana e social entre as pessoas ou grupos (Gomes, 2007).

Assim, concordamos com Serpa (2011) no entendimento da diferença, pois apesar dos conflitos e tensões que marcam a existência humana, devemos compreender, respeitar e ouvir o outro, abrir espaço para o diálogo e negociação, e assim, “ouvir-me através do outro” (p. 165). O espaço escolar pode ser o lugar no qual o diálogo e negociações acerca da diferença sejam promovidos a partir de um Currículo escolar que valorize e reconheça as diferenças culturais no âmbito escolar (Candau; Gimenez, 2010).

De acordo com Candau e Gimenez (2010, p. 759):

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de família com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis de violência e incivilidade, os (as) que possuem características idenditárias que são associadas à “normalidade” e/ou a um baixo capital cultural”.

Além disso, tratar pedagogicamente a questão da identidade e da diferença na escola pública significa inserir temas referentes á diversidade e a educação

intercultural no Currículo escolar. Esses assuntos são preconizados na Declaração Mundial de Educação para Todos (DMTE) em 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, por meio da pluralidade cultural e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

1.2.3 Educação inclusiva, diversidade e currículo: algumas reflexões

A escola tem um papel essencial na construção identitária dos alunos, na medida em que as relações se estabelecem e os processos de identidade e diferença se configuram em operações de inclusão e exclusão (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Assim, enfatizamos o conceito de diversidade buscando estabelecer relações em uma perspectiva pedagógica que auxilie o reconhecimento entre as diferenças existentes no contexto escolar, a fim de romper paradigmas cristalizados na sociedade.

Quanto à diversidade, Gomes (2007, p. 25) propõe um conceito que consideramos oportuno para expressar a abordagem em que situamos a perspectiva intercultural: “[...] a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes”.

Na década de 1990, debates acerca dos temas pertinentes ao contexto escolar foram introduzidos como temas transversais, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No documento, especificamente o tema “Pluralidade Cultural”, buscava fomentar a reflexão e o diálogo sobre a temática cultura, educação, multiculturalismo e interculturalismo, que até então, não faziam parte do currículo escolar (Rodrigues; Abramowicz, 2013).

Ao considerarmos que a diversidade cultural faz parte do cotidiano escolar, Gomes (2013, p. 22) ressalta que:

[...] Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto social, é formada em diálogo aberto.

Ao contemplar as diferentes identidades no âmbito escolar que foram construídas por meio do diálogo com a diferença, é salutar redimensionar o Currículo escolar e a prática pedagógica. Nessa perspectiva, os que não se encaixam em processos hegemônicos são marginalizados, pois a identidade deste *outro* foi

desconstruída e, não integrada ao sistema escolar (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Logo, seu enquadramento é visto como um problema e deve ser redimensionado no contexto escolar, como bem nos explica Silva (2000, p.14):

[...] o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e, ao mesmo tempo, que é um problema pedagógico curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e aos jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interage com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria pedagógica e curricular. [...] O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

A fala de Silva, ao propor repensar o outro em contexto pedagógico, infere uma ausência desta discussão no Currículo escolar. Segundo Gomes (2007), as ênfases e omissões nos Currículos adquirem diferentes significados. Nesse sentido, o autor afirma que:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre as pessoas (p. 23).

A educação inclusiva e a educação intercultural, a partir da conferência de Jomtien (Tailândia) que ocorreu nos anos de 1990, resultaram na Declaração Mundial para Todos (Brasil, 1990). Os signatários deste documento assumiram o compromisso de superar as desigualdades educacionais junto àqueles que pertencem ao grupo dos excluídos, considerando-se suas especificidades enquanto sujeitos sociais e escolares. O documento visava que, dadas suas condições, não deveriam mais passar por nenhum tipo de discriminação (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Ainda em se tratando de Leis, em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, aconteceu a Conferência sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. O documento reforça o direito à educação de qualidade e recomenda que se considerem as características e os interesses únicos dos alunos, evitando-se assim, discriminações e exclusões sociais e educacionais (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Para alcançar este objetivo é fundamental a escola

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham criança de origem remota ou de população nômade, crianças

pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1990).

Estas Declarações repercutiram de forma significativa e resultaram em políticas voltadas para a universalização do acesso à educação e da permanência na escola, sendo incorporadas às políticas educacionais brasileiras. Santiago, Akkari e Marques (2013) esclarecem que a educação inclusiva defende um processo educacional na medida em que questiona todos os processos de exclusão que acontecem no ambiente escolar e na sociedade.

Para os mesmos autores, “[...] o objetivo da educação inclusiva seria fazer uma educação livre de práticas discriminatórias e segregacionistas, eliminando a exclusão em relação à etnia, idade e gênero” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 107). Assim, pautar a discussão sob o enfoque da diversidade e inclusão no ambiente escolar exige um debate profundo sobre noções de alteridade, identidade, diferença e igualdade, visto que a educação básica ainda é orientada por um Currículo engessado com práticas educacionais que são norteados pelo paradigma da homogeneidade.

Nesse aspecto, segundo Gomes (2007, p. 23), “[...] se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo, a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram”. Dessa forma, o Currículo escolar precisa promover indagações que impliquem mudanças em uma proposta educacional que dialogue com os diferentes membros da comunidade e com culturas diversas, para que haja a inclusão e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar, contribuindo para a valorização de diferenças, identidades e práticas pedagógicas que corroborem com uma aprendizagem significativa e saberes oriundos dessa interação (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Desse modo, a escola não deve somente preocupar-se em transmitir um determinado conhecimento, mas promover discussões e ações que favoreçam a produção e ressignificação dos conhecimentos advindos dos diferentes grupos sociais porque é tarefa sua também educar para a diferença (Santiago; Akkari; Marques, 2013). A educação escolar para o exercício da cidadania implica a desconstrução de estereótipos acerca do outro, cujo modo de pensar, agir, falar, entre outros, difere de pessoa para pessoa, de uma nação da outra, de uma cultura para outra, tornando esse outro em um ser de identidade singular (Candau, 2009).

Nesse sentido, as culturas são fomentadas por processos culturais. Candau (2003) afirma que a cultura é um processo multiforme, plural que se modifica constantemente, criando e recriando novos comportamentos. A cultura, por ser um componente ativo na vida do ser humano, manifestando-se nos atos cotidianos dos indivíduos.

No espaço escolar, acontece o encontro dessas culturas, que refletem a realidade social dos sujeitos. Nascermos seres sociais e integramos diferentes grupos para depois, a escola ser inserida em nosso contexto de vida. Para Lakatos (2010, p. 12), cultura tem um significado amplo “[...] engloba os modos comuns e apreendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade”.

Assim, entendemos cultura a partir dos estudos de Santos (2004, p. 51), com base nas seguintes referências:

- a) Engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) Não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) Não é estática, mas um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) Não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras.

A herança cultural, que nos acompanha desde o nascimento, não se modifica quando adentramos o espaço escolar. Pelo contrário, ela pode ser potencializada ou eliminada, dependendo do olhar dado à aprendizagem, que pode nos libertar, ou nos prender a padrões preestabelecidos (Santos; Queiroz, 2018).

As escolas são instituições que se diferem uma das outras na dimensão sociocultural, visto que cada escola produz sua própria cultura interna, reproduzindo ideologias, crenças, costumes e valores partilhados pelos diversos membros que

constituem esse espaço (Nóvoa, 1995). O contexto que descrevemos brevemente traz a inquietação sobre a preparação das escolas e, conseqüentemente, dos professores em formar cidadãos guiados pela educação intercultural crítica, à medida que ela oferece resistência à tendência da exclusão e do individualismo, ações nas quais se encontram inseridos os migrantes.

Diante da presença de imigrantes no território brasileiro, torna-se necessário investigar esse universo por diversos ângulos, pela perspectiva de quem chega, e pelo prisma de quem recebe. Assim, essa pluralidade de abordagens fomenta novos olhares sobre a realidade deles, como também possibilita ações de integração e acolhimento efetivas em todos os setores da sociedade (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Nesse contexto, um dos aspectos a ser abordado é a educação escolar do migrante, em especial, a inclusão desse aluno na educação básica, assim como o perfil e a formação do professor que atua com esse alunado. Santos (2018, p. 36) destaca que:

[...] Mesmo passando por diversas reformas que visam sua melhoria durante todo tempo de vigência, o modelo de ensino brasileiro ainda não privilegia a inteira inserção de crianças migrantes nas escolas públicas, ainda não há preparação antecipada da equipe pedagógica para recebê-las, nem cursos pré-escolares para o aprendizado do idioma nacional, como acontece com outros países.

Ressaltamos que a perspectiva da Educação intercultural surge, no Brasil, no intuito de propor e efetivar uma educação que respeitasse e valorizasse as diferenças culturais existentes entre os “povos indígenas e sociedades nacionais no continente” (Russo; Anadon, 2019, p. 29).

Dessa forma, foram propostos cursos de formação para professores. Assim, o Currículo foi elaborado com componentes específicos e o bilinguismo passou a ser integrado nacionalmente. O debate intercultural se fez presente na legislação educativa. A partir daí, coube à escola viabilizar o diálogo cultural entre os indígenas e os Estados Nacionais (Russo; Anadon, 2019).

Em 2006, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultural (UNESCO) definiu que:

à educação intercultural tem como objetivo ir além da coexistência passiva, para alcançar modalidades progressistas e duradouras de coexistência em sociedades multiculturais através do estabelecimento de uma compreensão, respeito e diálogo entre diferentes grupos culturais (p. 18).

Aliado a isso, baseia-se em três princípios (p. 34):

Princípio I. A educação intercultural respeita a identidade cultural do aluno, proporcionando educação de qualidade culturalmente apropriada e adaptada para todos.

Princípio II – A educação intercultural fornece a cada aluno os conhecimentos, atitudes e competências culturais necessárias para participar ativa e plenamente da vida social.

Princípio III – A educação intercultural fornece a todos os alunos os conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitirão contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre os indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações.

As diretrizes internacionais para a efetivação da educação intercultural foram postas e o governo brasileiro adaptou-as ao seu contexto, com foco no aluno ou indivíduo. Entretanto, não reconheceram a importância dos povos originários para a efetivação desta perspectiva educacional, pois eles poderiam contribuir para novas maneiras de compartilhar os conhecimentos (Russo; Anadon, 2019).

Somente com a Constituição de 1988, as manifestações culturais, as línguas e as terras indígenas passam a ser protegidas pelo Estado. Em 1996, o termo intercultural foi contemplado em um documento oficial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Russo; Anadon, 2019). Nessa lei, também ficou estabelecido à obrigação da União em prestar “assistência aos indígenas, como também possibilitou que cada povo, pudesse desenvolver seu projeto específico de escola intercultural” (Russo; Anadon, 2019, p. 36).

Apesar disso, a implementação de projetos não reduziu as desigualdades sociais e o racismo estrutural. Como resultado, as escolas indígenas não têm investimentos, tampouco, acompanhamento pedagógico que garanta a efetivação da educação intercultural (Gomes, 2012).

Diante desse cenário, entendemos que a educação escolar baseada nos princípios da educação intercultural contribui para a promoção de uma educação que possibilite a convivência harmoniosa e respeitosa entre os diversos grupos culturais (Santiago, Akkari; Marques, 2013). A preparação antecipada da equipe pedagógica, por meio da formação continuada do professor, é essencial para que a educação intercultural exerça um papel de destaque no contexto escolar.

No tocante aos princípios da educação intercultural, Matos e Permisán (2016) citam Jiménez e Goenechea (2014) destacam que:

- a) fundamenta-se no reconhecimento e valorização da diversidade cultural;

- b) é relevante para todos os alunos;
- c) protege a identidade cultural dos alunos, especialmente os minoritários;
- d) defende a igualdade de oportunidades;
- e) luta contra o racismo, a discriminação e os preconceitos. Paralelamente promove a formação de valores e atitudes positivas para a diversidade cultural;
- f) entende o conflito como elemento positivo e necessário para a convivência;
- g) requer uma revisão de currículo e modificações nas metodologias de ensino e recursos didáticos;
- h) contempla medidas educativas específicas para os alunos imigrantes que necessitem;
- i) supõe mudanças sociais profundas que não se limitam à escola.

Assim, os princípios da educação intercultural alicerçam uma formação voltada para a reestruturação das escolas, pois passa a promover um ambiente aberto à inclusão e diversidade. Em seu Currículo, é fundamental incorporar práticas pedagógicas que viabilizem o conhecimento e a aprendizagem dos diferentes grupos culturais, nos quais se encontram os migrantes, em que a adaptação no contexto escolar perpassa por uma política de acolhimento (Matos; Pérmisan, 2016).

Dessa maneira, a educação intercultural traz para a escola uma complexidade para sua execução, visto que promove um olhar diferenciado ao outro, gerando desafios que, também, serão dialogados com a colaboração do professor.

1.2.4 Formação de professor e as transformações na contemporaneidade

A escola está em constante transformação, fato que implica um novo ambiente educativo pautado em uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, com relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento.

Logo, a transformação na formação docente exige a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente, ambiente este que centraliza a atenção na maneira como construímos a identidade profissional, como cada indivíduo constrói o seu caminho interno da profissão docente. Assim, pensar na formação docente “[...] nos obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2022, p. 62).

O modelo escolar vigente está estruturado desde o século XIX, alicerçado por paradigmas políticos (escola enquanto responsabilidade dos Estados; identidade cívica e nacional) e organizacionais (estrutura física, espaço, avaliação, turmas homogêneas e currículos padronizados) que replicam, *a priori*, ideologias dos grupos dominantes. Dentro desses contextos, estão os professores, que são fundamentais para a produção do primeiro modelo escolar, assim como responsáveis pelas disciplinas relativas às matérias curriculares, como também aos aspectos comportamentais dos alunos (Nóvoa, 2022).

Entretanto, no século XXI, esse modelo já não dialoga e atende as transformações sociais que refletem no ambiente escolar. Tanto a escola quanto o professor necessitam adequar-se às dinâmicas de inovação, revolução digital, diversidade de alunos, entre outros. Nas palavras de Kronbauer e Simionato (2012, p. 10), “[...] cabe à escola, a seus professores, à comunidade escolar e ao sistema repensar as bases epistemológicas sob as quais as práticas atuais fundamentam-se”.

A formação de professores embasada pela perspectiva da educação intercultural, inclusão e diversidade nos faz torcer pela solidez de um modelo escolar que assuma o papel de reestruturar o ensino da educação básica, pautado principalmente por um currículo heterogêneo que priorize as diferenças e igualdades do corpo discente e docente (Kronbauer; Simionato, 2012). A transformação do espaço escolar em um ambiente que promova novas maneiras de trabalho e de atitudes pedagógicas precisa abordar situações de aprendizagem os quais envolvem a colaboração e as experiências compartilhadas por parte da equipe pedagógica.

Também é necessário articular conceitos de diferenças, identidades e igualdades que, embora presentes no espaço escolar, muitas vezes, só existem na teoria, não sendo contemplados na prática (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Na direção dos conceitos de igualdade, diferença e identidade, está a perspectiva intercultural em educação que:

[...] configura um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes, o que, de certa forma, exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar. Esse processo se traduz por rupturas de barreiras, discriminações e preconceitos endereçados aos estudantes de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 46).

Essas mudanças de paradigmas acontecem a passos lentos, mas o seu processo se intensifica a partir do momento que o professorado tem sua formação

pautada por um diagnóstico crítico que valoriza e reforça as dimensões profissionais, seja na formação inicial ou continuada, ou no serviço da docência realizado na coletividade com outros professores (Nóvoa, 2019). Nessa perspectiva, nosso olhar se dirige à formação de professores, que assume importante papel na transformação da escola, alicerçado no trabalho coletivo e nas práticas realizadas pelos professores em sala de aula.

Todavia, a profissão docente precisa ser pautada em políticas educacionais que assegurem e viabilizem a formação docente e que legitimam a profissão. O processo de formação deve ser fomentado nas instituições de ensino superior, contudo, esta formação tem se mostrado pouco desafiadora no que se refere à formação inicial e continuada, deixando evidente a “[...] fragilidade das instituições na formação de professores” (Nóvoa, 2019, p. 5).

O desafio dessas políticas é estimular o professor formador a ressignificar seu papel como educador, como também solicitar das instituições de ensino superior que formam professores que reavalie seus cursos e ementas. A intenção consiste em estimular o olhar dele para outras abordagens de conteúdo que não esteja atrelado apenas ao contexto da sua disciplina, mas para uma perspectiva intercultural (Kronbauer; Simionato, 2012).

Assim, Nóvoa (2022) afirma que a mudança implica a criação de outro ambiente educativo. Para tanto, reconhece que “[...] os ambientes que existem nas universidades (nos casos das licenciaturas) ou nas escolas (na formação continuada) não são propícios à formação do professor do século XXI” (Nóvoa, 2019, p. 7).

Entre outros aspectos, todas as profissões possuem um lado conservador e com um contexto que limita a construção de políticas de formação que direcionam a renovação das práticas e do trabalho pedagógico. Portanto, há três espaços – profissional, universitário e escolar – cuja interação está ancorada em forma de triângulo e estabelece as potencialidades que modificaram a formação docente (Nóvoa, 2019) (Figura 1).

Figura 1 – Triângulo da Formação



Fonte: Nóvoa (2019).

Na questão da formação do professor, o papel das universidades e escolas se apresenta contraditório em alguns discursos. Segundo Nóvoa (2019, p. 7):

[...] Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos, de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e criação. A escola atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas, esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação de novos profissionais.

Assim, podemos seguir caminho contrário a essa perspectiva de formação e prática docente sem ressignificação do conhecimento. Para tanto, a profissão, somente será fecunda se os três vértices do triângulo estiverem entrelaçados para alcançarem o objetivo comum: a formação profissional docente. No entanto, as instituições de formação não têm priorizado a profissão no sentido de se comprometer com a formação de professores. Todavia, repensar a profissão para contextos e temas da atualidade contribui para a não perpetuação do modelo escolar anterior (Nóvoa, 2019).

Dentro dessa conjuntura, pensar na formação profissional do professorado requer analisar o triângulo da formação docente, levando em consideração que cada um dos vértices dele está ocupado por agentes que assumem posições desiguais no campo da formação docente: os professores e as instâncias que os representam; as universidades, fundações, institutos federais e instituições de pesquisas; o poder público, representado pelas secretarias de educação e outros órgãos administrativos (Sarti, 2012).

Com isso, a partir das relações às quais se estabelecem, a formação docente adotará modelos formativos diferenciados, atendendo interesses particulares e intensificando as relações de poder existentes no espaço escolar.

1.2.5 Formação inicial e continuada: algumas questões

A formação de professores não foi priorizada por muito tempo pelas Instituições de Ensino Superior e pelo poder público. Contudo, há algumas décadas este debate tem se intensificado. Cada vez mais, a educação precisa romper com o abstracionismo que se encontra para que passe a ser compreendida como prática social relevante na construção de novos saberes e de um novo modelo de sociedade (Nóvoa, 2019).

Mudar de paradigma epistemológico traz à tona realidades contraditórias, que se apresentam no contexto escolar como, por exemplo, a valorização do professor e indicadores que não correspondem às realidades pedagógicas e sociais (Kronbauer; Simionato, 2012). Em que pese a crescente atenção dispensada à formação inicial e à formação continuada de professores do ensino básico, aqui em particular atenção aos docentes dos anos iniciais, ainda é necessária uma reforma educacional que atenda e assegure a formação cultural e científica dos professores e alunos.

As crescentes transformações sociais afetaram a educação e consequentemente a formação docente. Aliado a isso, há uma valorização da educação e dos professores feito através dos meios de comunicação, da política e do senso comum, entretanto, essa valorização não é concretizada de fato, pois os investimentos feitos na profissão, por exemplo, boa remuneração, condições de acesso e permanência na carreira e a profissionalização da docência são insuficientes para atender as demandas profissionais dos professores (Kronbauer; Simionato, 2012).

Nas últimas décadas, a profissionalização docente está respaldada pela universitarização que contribui para que o magistério deixe de ser um mero ofício. Nesse sentido, Sarti (2012, p. 325) diz que:

[...] Essa universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporciona aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitam uma atuação mais eficaz.

Com a universitarização, objetivou-se fazer com que a formação do professor se apoiasse nos conhecimentos científicos, específicos e formalizados, a fim de manter a identidade profissional adquirida por meio de uma longa e eficiente formação universitária. Outro ponto importante diz respeito às reformas educacionais que ocorreram no século XX, especificamente no Brasil, e que impulsionaram o nível de formação dos professores das séries iniciais (Nóvoa, 2019).

No cenário destas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que trouxe o amparo legal à formação, reforça a importância da formação superior para atuação na educação básica no Art. 62, conforme destacamos a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017).

Ainda no mesmo artigo, em diferentes parágrafos, a LDB (Brasil, 1996) impõe às diferentes competências públicas a responsabilidade pela formação docente, indicando o imperativo de uma política de formação com adoção de mecanismos que permitam ao professorado a escolarização necessária para atuação na educação básica.

Parágrafo 1º A União, o Distrito federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Parágrafo 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (incluído na Lei nº 12.796, de 2013).

Entendemos que ao mesmo tempo em que a formação profissional deve partir da iniciativa do professor, também é de responsabilidade das autarquias públicas, conforme a LDB e suas diretrizes. Assim, Estados e Municípios passarão a fomentar cursos de formação inicial e continuada aos professores do ensino básico (Nóvoa, 2019).

Com a promulgação da Resolução nº 001/2005, o governo do Estado do Amazonas em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) realizou medidas afirmativas na formação de professores, ofertando gratuitamente vagas em

curso de graduação Normal Superior/UEA para professores que não possuíam formação universitária.

Desde 2013, o Governo do Amazonas ofereceu 7.870 vagas em cursos de pós-graduação, sendo 7.760 vagas em especialização e 110 vagas em curso de mestrado para docentes da rede pública. Essas parcerias foram realizadas com as universidades e institutos federais, além de parceria feita anteriormente com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJV) para a realização do mestrado (SEDUC, 2014).

Ainda voltada para a formação de professores, temos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior, exigida na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Ele foi criado em 2009 para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios e o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).

Todas essas formações acontecem dentro de uma estrutura própria, sobretudo, com limitação de tempo e investimento financeiro. Essa elevação do nível de formação traz reflexões acerca do currículo dos cursos de licenciatura, visto que a universitarização do magistério, acentua valorização dos saberes acadêmicos-científico, como também a ênfase na prática docente. Contudo, essa aproximação entre o poder público e universidade não tem reverberado de forma positiva na universitarização do magistério, pois essas formações são realizadas em espaços fora da universidade, fato este que não contribui para estimular a pesquisa e à socialização dos conhecimentos (Sarti, 2012).

Dentro desse âmbito, uma prática pedagógica para a formação de professores é a utilização de tutores, cuja modalidade formativa está baseada em práticas de acompanhamento. A formação por acompanhamento está em sintonia com as tendências atuais de individualização, indo ao encontro de um grupo que se impõe para a profissionalização do magistério (Sarti, 2012).

Em relação à formação continuada, há no Brasil, outros documentos que atentam para esta questão, os quais se fazem presentes no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) pelo menos em nove estratégias (1.8; 3.1; 4.3; 4.18;

5.6; 7.34; 9.8; 10.7; e 16.1)⁵. Assim, a União assume o compromisso de fomentar ou promover políticas para professores atuantes na educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, na educação de campo e em comunidades indígenas e quilombolas (Brasil, 2015).

A resolução CNE/CP nº 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, vigente até 2020, definiu as diretrizes para a demanda de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Dentre elas, o Art. 16 estabelece que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do projeto pedagógico dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Recentemente, a legislação brasileira no que versa sobre a formação continuada de professores, homologou a resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC - Formação continuada). No capítulo II, o Art. 4º faz referência à política de formação continuada:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição e competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e qualificação para o trabalho.

Tendo em vista os cursos e programas para a efetivação da formação continuada, a BNC nos Art. 9º e 10 versa que:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, À distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:
I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

⁵ Meta 16.1 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos.

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Na perspectiva do aperfeiçoamento profissional do professorado, a formação continuada oportuniza novas aprendizagens e troca de experiências que ampliam o olhar docente para questões que estão implícitas no contexto escolar e social. Em vista disso, promove diálogos reflexivos entre a prática e teoria, todavia, há empecilhos e limitações para o aprimoramento profissional. De acordo com Kronbauer e Simionato (2012, p. 18):

[...] as condições para atuação profissional no magistério têm sido acometidas por um processo de precarização que inclui a criação de dificuldades adicionais para acesso e aprimoramento profissional, a redução do tempo de serviço para a organização do trabalho pedagógico, a ampliação de encargos didáticos e número de alunos a atender e, mais recentemente, a busca da supressão de ganhos e conquistas feitas pela categoria, quer no plano político ou mesmo econômico.

Por outro lado, no que se refere ao papel da formação docente, Nóvoa (1999) observa que o contexto atual é de excelente desenvolvimento no campo universitário da pedagogia e das ciências da educação, com isso, tem-se em vista a produção de novos discursos científicos em educação que contribuem para a mudança na formação de professores. Esses discursos valorizam os saberes que vêm da experiência profissional, sobretudo, da reflexão que surge a partir da atuação do professor no ambiente escolar.

Ainda com base nas palavras de Nóvoa (2019), as relações que envolvem e sustentam o mercado organizado em torno da formação docente manifestam-se em um processo de dominação dos saberes, no qual a estratégia utilizada pelos Estados

para a profissionalização docente, conduz a escola ao modelo de eficiência previsto pelo sistema neoliberal.

O modelo formativo que norteia a formação profissional docente, não garante realmente uma formação universitária, haja vista que a formação resultante das relações de poder estabelecidas entre o poder público e as universidades, por sua vez, está ligada a políticas educacionais definidas internacionalmente. Assim, reduz-se a participação de entidades que representam os docentes, fazendo com que as decisões em relação ao magistério não passem pelo crivo dessas entidades (Sarti, 2012).

O movimento de reformas curriculares e políticas de renovação no século XXI “[...] evidenciou uma relação paradoxal entre o professor formador e professor em formação” (Kronbauer; Simionato, 2012, p. 23). Por outro lado, há um movimento para a preparação de professores e alunos para o rompimento de práticas tradicionais, que implica na transformação do modelo no qual o professor se comporta como mero transmissor de conhecimento.

O caminho contrário está sendo construído apesar de todos os percalços mencionados; para tanto, as Universidades e os Institutos Federais precisam formar formadores conscientes e reflexivos de suas práticas, sendo coerentes com seus discursos (Kronbauer; Simionato, 2012).

Dessa forma, tanto a formação inicial quanto a continuada contribuem para a formação profissional do professorado, possibilitando ao docente reavaliar sua postura, fazendo interlocuções entre o saber científico e o saber aprendido no cotidiano, a partir das experiências e vivências dos alunos, das tecnologias e de tudo que envolve o ambiente escolar.

1.2.6 O papel das abordagens interculturais na formação de professores

O sistema educacional brasileiro se transformou com a nova construção identitária que se intensificou no século XXI. A escola não é mais a mesma, na qual a reprodução de conteúdo feito por sujeitos semelhantes não se perpetua (Borges *et al.*, 2013). Cada vez mais “[...] se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem” (Borges *et al.*, 2013, p. 418).

Dessa forma, novas posturas educacionais por parte do poder público e na formação de professores fazem-se necessárias para atender esse novo público ativo na escola. Durante séculos, a escola foi considerada um espaço restrito e constituído por seres homogêneos que mantinham e detinham o poder, direcionando os processos formativos dos alunos para a exclusão e distanciamento da realidade (Borges *et al.*, 2013).

Esse modelo, que passa a não atender as necessidades sociais e culturais de uma parte da sociedade, foi intensificado pela globalização que acarretou mudanças nos mais variados setores da sociedade (social, político, educacional, econômico e cultural), levando os diversos atores educacionais a buscar mudanças em suas práticas e comportamentos. As mudanças na contemporaneidade no campo educacional ampliam a visão do ser humano, produzindo um discurso em prol do respeito à diversidade (social, cultural, etnia, raça e religião) assim como da inclusão de todos (Borges *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a realidade educacional pede mudanças urgentes no discurso e na prática de professores, diretores, pedagogos e coordenadores do sistema escolar, como também a viabilização de políticas públicas que priorize os interesses das minorias culturais. Entretanto, discutir essas questões requer que o professor tenha poder de decisão para rever os contratos que norteiam a educação, abrindo diálogos para as novas tendências e teorias educacionais que contribuam para a formação docente alicerçada pelo prisma da educação intercultural (Souza; Senna, 2016)

O processo de formação docente é importante para a efetivação do trabalho pedagógico que reconheça as diferenças para a produção significativa do ensino-aprendizagem (Souza; Senna, 2016). Nesse sentido, estamos olhando para a diversidade cultural dos alunos imigrantes, que, com sua presença na escola, suscitam ações que contemplem e acolham sua inclusão na sociedade.

Em outro sentido, a inclusão de alunos imigrantes, assim como toda diversidade de alunos que estão presentes no espaço escolar, não pode mais ser visto como mais um problema a ser resolvido pela escola tradicional (Santiago; Akkari; Marques, 2013). De forma enfática, Cummins (1996) explica que os alunos que pertencem a minorias étnicas são removidos da escola, retirando-se deles a oportunidade de mudarem de vida por meio da educação.

No intuito de não intensificar ainda mais esse processo de exclusão e de não pertencimento, a formação do professor não pode estar embasada por preceitos desenvolvidos por burocratas internacionais que não conhecem a realidade educacional do país e, com isso, não atendam as especificidades do alunado (Santiago; Akkari; Marques, 2013). No Brasil e demais países da América Latina, a perspectiva da educação intercultural nos contextos das políticas educacionais emerge da preocupação com a educação que deve tanto respeito, quanto valorizar as diferenças culturais oriundas das relações entre os povos indígenas e as sociedades nacionais (Russo; Anadon, 2019).

Ressalta-se que tal perspectiva não é nova, posto que desde a década de 1990, as políticas educativas passaram a usar o termo intercultural nas legislações educativas, fomentadas por iniciativas do Banco Mundial. A partir daquele momento, onze países reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico e pluricultural e multilíngue das sociedades, possibilitando um ambiente promissor para as políticas multi e interculturais (Russo; Anadon, 2019).

No que tange à formação de professores, voltada para contextos interculturais no estado do Amazonas, a UEA, especificamente no Currículo do curso de Pedagogia, destaca entre outros aspectos a ser alcançado junto aos cursistas fazer com que esses possam “[...] compreender e fazer cumprir os princípios constitucionais no que diz respeito às diversidades étnico-culturais e raciais de gênero, religiosas, políticas, econômicas e à pluralidade de ideias e concepções” (p.10).

Ainda sobre o curso, a licenciatura como formação básica para o curso de Pedagogia tem por exercício o magistério como campo teórico-investigativo que envolve a participação e organização dos sistemas educacionais, englobando o planejamento dos processos escolares, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento, entre outros aspectos.

Em contrapartida, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) formula que um dos campos de atuação do(a) pedagogo(a) deve se voltar especialmente para os processos de desenvolvimento, da socialização e aprendizagem e da escolarização da criança. Essa direção implica também a delimitação de conhecimentos e abordagens políticas e metodológicas da gestão da educação.

Vale ressaltar que um de seus objetivos específicos vislumbra que a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UFAM contempla algumas disciplinas que conscientizam o futuro professor ou pedagogo acerca da diversidade de alunos

existentes no espaço escolar, sobretudo, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade dentro deste contexto.

Todavia, as disciplinas ofertadas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação Inclusiva, Política e Legislação Básica e Currículos e Programas da Educação Básica), tem carga de 60h, o que não é suficiente para formar o professor para atuar profissionalmente dentro de um contexto diverso no qual as relações de poder se estabelecem e se intensificam.

Outro ponto é que nenhuma das disciplinas mencionadas faz referência à questão da imigração e, particularmente, ao acolhimento do aluno imigrante e, tampouco, prioriza a educação intercultural. Desse modo, ainda não se discute sobre as implicações que a ausência deste debate, na formação inicial, reflete nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, já que, muitas vezes, a escola opta por desenvolver atividades escolares compensatórias que não condizem com a realidade da escola, na qual o aluno imigrante está inserido, colocando-o a margem do conhecimento (Sarti, 2012).

Cabe ressaltar que a formação universitária não atende todas as particularidades da educação, exigindo do professor mais investimentos contínuos na sua formação. Assim, a formação docente voltada a diversidade, inclusão e educação intercultural ficam relegadas a outro momento, não sendo objeto constante da formação inicial e pouco vista na formação continuada, espaços estes que são primordiais para a reflexão, já que se constituem em espaços em que se fomentam respostas pedagógicas a situações do cotidiano escolar e social (Borges *et al.*, 2013).

O governo deve viabilizar políticas educacionais que contemplem a formação continuada voltada para a diversidade e a inclusão por meio de convênios com as universidades e/ou centros educacionais superiores (Borges *et al.*, 2013). Além disso, deve ser fomentada no dia a dia da sala de aula, pois de acordo com Nóvoa (1997), a formação não se constrói somente pelo acúmulo de capacitação, cursos ou técnicas, mas sim através de ações reflexivas e críticas acerca das práticas que re (constrói) a identidade pessoal.

Convém recordar que seria primordial trabalhar sobre o prisma da educação intercultural em todas as escolas e não somente naquelas que têm alunos imigrantes. No entanto, “[...] a revisão da literatura sobre programas de formação de professores indica que a diversidade cultural é reduzida a cursos formativos” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 67), cujos resultados são ações pontuais.

Todavia, as ações sobre diversidade acontecem somente em momentos festivos representados no calendário escolar, ou seja, em muitas escolas o tema não é contextualizado e tampouco produz reflexões e diálogos pertinentes à prática docente e discente. É preciso, pois sair do tratamento folclórico (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Para isso, parece indispensável assumir um olhar crítico sobre os paradigmas da diversidade e da educação intercultural, a fim de que a escola promova a de fato, a inclusão de todos os alunos, compreendendo, sobretudo, as diferenças.

1.3 O Discurso da Diversidade e da Inclusão na Escola Manauara

A escola tem um papel fundamental na construção da identidade do alunado, visto que é nesse ambiente que eles interagem com as múltiplas identidades que povoam o cotidiano escolar (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Contudo, a escola trouxe em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, que privilegia o conhecimento científico, no qual o aluno é classificado de acordo com a quantidade de conteúdos acadêmicos assimilados (Machado, 2011).

É preciso uma nova forma de ver a escola, a educação, o papel do aluno e do professor. Os espaços sociais no século XXI, principalmente no âmbito escolar, buscam maneiras de romper com o paradigma educacional que promove, muitas vezes, a homogeneidade em detrimento à pluralidade cultural (Machado, 2011).

A noção contemporânea de escola diz respeito a uma instituição social que visa desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades (cognitiva, motora, intelectual, social, afetiva), por meio da aprendizagem de conteúdos contextualizados que possibilitem tornar os discentes seres sociais ativos e comprometidos com o contexto que os rodeia (Silva; Reboló, 2017). Na contramão desse entendimento, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 35) relatam que:

O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos e atitudes de pessoas e grupos afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos.

A escola atual, inserida numa sociedade cujas transformações acontecem rapidamente e que está em movimento constante no combate as desigualdades em todos os seus sentidos, se vê em frente a desafios na realização de uma educação

intercultural que promova, de fato, mudanças nas diferentes práticas educacionais. Mesmo depois de avanços na escola atual, relacionados às práticas escolares e diferenças culturais, é primordial incentivar a produção de trabalhos que contemplem as questões de diversidade, inclusão e educação intercultural no ambiente escolar, principalmente relacionado ao trabalho dos professores e às práticas escolares (Silva; Rebolo, 2017).

Candau (2008) nos alerta que o professor deve refletir e vivenciar a diversidade cultural dos diferentes grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos para que aconteça a educação intercultural. Candau (2009, p. 170) entende que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a alguma situação e/ou atividades realizadas em momento específico, nem focalizar sua atenção exclusivamente a determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo [...]. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/ a professor/ a, a relação com a comunidade etc.

Favorecer o debate acerca das questões relacionadas ao diálogo, conflitos e tensões no tocante às diferenças, principalmente se promovidos por gestores, pedagogos e professores, permite aos diferentes sujeitos sociais o respeito e a valorização das diferentes diversidades culturais (Candau, 2009).

Assim, torna-se necessário, no contexto escolar e social, o debate acerca das práticas pedagógicas interculturais, como espaços de diálogos para os entendimentos sobre as diferenças culturais e identidades que fazem parte deste contexto, em particular, dos alunos migrantes, assim como a construção arquitetônica dos prédios escolares que simbolizam a comunicação estética e ideológica de determinada época.

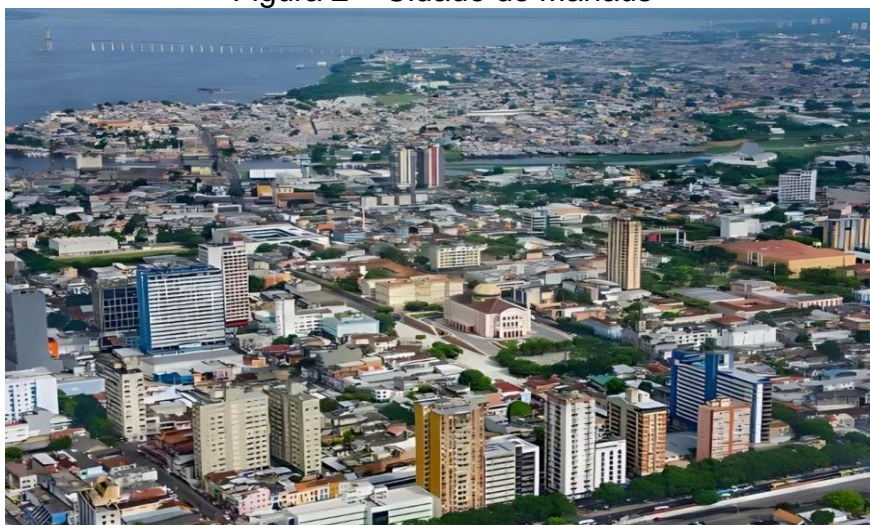
1.3.1 Alunos imigrantes no Brasil e em Manaus

Manaus é um município da Região Norte do Brasil, sendo a capital e principal cidade do Estado do Amazonas. Ela foi fundada em 24 de outubro de 1669 e sua história está vinculada à exploração da Floresta Amazônica, em particular pelos desbravamentos dos rios pelos exploradores portugueses. Ademais, a cidade vivenciou dois grandes períodos econômicos distintos: o da borracha, entre os séculos XIX e XX; e o da industrialização com a criação da Zona Franca de Manaus, na metade do século XX. Com isso, um aumento populacional em razão da atratividade de grande demanda de migrantes (Guitarrara, 2020).

A cidade de Manaus é também o principal centro econômico, político e demográfico do Norte do país. Está localizada em plena Floresta Amazônica, bioma de grande biodiversidade, além de ser o principal polo de oferta de comércio, tem um importante distrito industrial e serviços dessa região.

Em razão da sua localização, na última década, estados como o Amazonas e Roraima, que é uma unidade federativa que possui fronteira direta com a Venezuela, tornaram-se relevantes portas de entrada para pessoas de países Caribenhos. Como exemplo, venezuelanos se dirigem ao Amazonas, em especial à Manaus, por meio da fronteira que liga Venezuela a Roraima e pela BR-174, a qual interliga os estados de Roraima e do Amazonas, facilitando a comunicação entre esses territórios (Guitarrara, 2020).

Figura 2 – Cidade de Manaus



Fonte: Guitarrara (2020).

Diante deste contexto, no que diz respeito à ordenação das estruturas da cidade de Manaus, o que nos interessa é entender a organização escolar que a cidade oferece, em específico, a rede pública estadual da educação básica de ensino. Assim, é possível traçar um panorama da disposição escolar que a cidade possui e a realidade na qual os migrantes estão inseridos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2021⁶, realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) no mesmo ano, Manaus, apresentava o seguinte cenário, ressaltando que os números fazem referência tanto a rede pública quanto à rede particular de ensino. Segundo a pesquisa, a cidade de

⁶Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/1302603-manaus/censo-escolar>>. Acesso em 20 de mar. 2023.

Manaus possui novecentas e noventa e nove escolas da educação básica, dessas 4 são federais, 236 estaduais, 505 municipais e 254 particulares.

Ainda de acordo com dados do Censo Escolar de 2021, nas escolas públicas, 267 escolas são do Ensino Infantil Regular (creche e pré-escolar), 547 escolas do Ensino Fundamental e 120 escolas do Ensino Médio. Juntas, essas escolas atendem um total de 443.865 alunos matriculados. Dentre os alunos, 5.989 estão matriculados na creche, 44.867 na pré-escola, 162.432 nos anos iniciais, 128.698 nos anos finais, 101.879 no ensino médio. O corpo docente da rede pública no ensino básico regular da cidade de Manaus é de 13.545 professores⁷.

Ao considerarmos que a cidade de Manaus possui 2.255.903 milhões de habitantes, segundo dados da estimativa da população feita pelo IBGE em 2021⁸, e considerarmos a quantidade de matrículas registradas de acordo com o Inep, podemos chegar a um dado importante. O que esses números mostram é que quase 20% da população escolar de Manaus estão matriculadas na Educação Básica. Dentro deste panorama, devemos considerar também as matrículas dos alunos estrangeiros que nos últimos anos tiveram um aumento significativo.

O Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), da Universidade de Campinas (Unicamp), publicou no ano de 2022 um relatório detalhado sobre os Estudantes *imigrantes internacionais no Brasil matriculados no Ensino Básico*. O relatório contém microdados coletados com a colaboração de secretarias estaduais e municipais de educação em consonância com as informações disponibilizadas pelo INEP entre, 2010 e 2019.

O documento é fundamental para traçar um perfil em relação à presença de alunos estrangeiros em todo território nacional no sistema educacional. Vale ressaltar que o relatório não contabiliza os alunos estrangeiros no ano de 2020 (ano pandêmico).

Os dados mais recentes do Observatório das Migrações Internacionais indicam que, somente na última década, aproximadamente 1,3 milhão de imigrantes foram registrados no Brasil (Cierco, 2019). Dentro desse contexto, as migrações

⁷ Fonte: Censo, INEP – 2021 * A partir de 2021 os dados de professores são a soma da contagem dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

⁸ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/13/5913>>. Acesso em 20 de mar. 2023.

internacionais, também contribuem para a nova configuração no sistema educacional brasileiro, aqui com ênfase na cidade de Manaus.

De acordo com o relatório do núcleo, em 2010, havia no Brasil 43.400 alunos estrangeiros matriculados na rede básica de ensino (pública e particular) divididos no Ensino infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursos Técnicos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019, pode-se observar que esses números tiveram um aumento significativo de acordo com os dados do realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação Inep, totalizando 130.067 alunos.

Os números não apontam somente para o quantitativo de alunos refugiados, mas agrupam todo e qualquer aluno estrangeiro matriculado nas escolas do Brasil. Contudo, o maior número de alunos estrangeiros é oriundo de países que passaram ou passam por crises humanitárias. Os cinco países com maior presença no sistema educacional brasileiro são: 1. Venezuela, 2. Haiti, 3. Bolívia, 4. Paraguai, 5. Estados Unidos. Os gráficos apresentados pela Nepo mostram a situação educacional de 211 países, e no Brasil, a cidade que mais recebe alunos imigrantes é São Paulo.

Manaus, de acordo com o relatório, catalogou no ano de 2019, 3.989 alunos estrangeiros, enquanto o estado do Amazonas registrou no mesmo ano o total de 4.930 estudantes imigrantes. Em relação ao ano de 2010, foram 324 alunos matriculados, ficando claro, o aumento significativo no decorrer desses anos.

As principais nacionalidades que compuseram o sistema educacional manauara em 2019, foram: 3.189 venezuelanos; 342 haitianos; 103 peruanos; 100 colombianos e 45 japoneses. Destes 3.989 alunos, segundo os dados da Nepo, 2.122 estavam matriculados em escolas da rede municipal, 1.605 na rede estadual, 255 na rede privada e 07 em instituições federais. As tabelas abaixo especificam a separação dos discentes conforme etapa de ensino.

Tabela 4 – Alunos estrangeiros em Manaus por etapa de ensino em 2010

Etapas de Ensino⁹	Total
Fundamental I (1º ao 5º ano)	83
Fundamental II (6º ao 9º ano)	77
Educação infantil	51
Ensino médio	50
EJA	33
Sem informação	20
Curso Técnico/FIC Concomitante ou subsequente	8
Curso Técnico Integrado	2
Total	324

Fonte: Nepo (2019).

Tabela 5 – Alunos estrangeiros em Manaus por etapa de ensino em 2019

Etapas de Ensino¹⁰	Total
Fundamental I (1º ao 5º ano)	1.521
Fundamental II (6º ao 9º ano)	1.182
Educação infantil	628
Ensino médio	472
EJA	86
Sem informação	65
Curso Técnico/FIC Concomitante ou subsequente	32
Curso Técnico Integrado	3
Total	3.989

Fonte: Nepo (2019).

O gráfico abaixo mostra a evolução do quantitativo de alunos imigrantes matriculados entre 2010 e 2019 na cidade de Manaus. As possibilidades de análises conseguem traçar o perfil do aluno, visto que são quase 140 mil alunos matriculados por todo território nacional. A maioria deles encontra-se matriculado na rede pública de ensino, em 2019¹¹, e no estado do Amazonas, em particular, na cidade de Manaus,

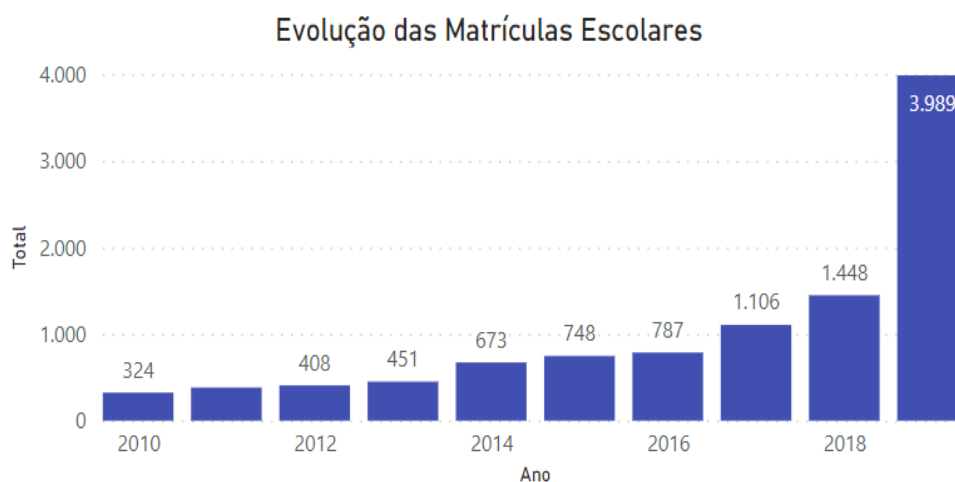
⁹ Informação não aplicável para alunos em turmas exclusivas de atendimento educacional especializado (AEE) e atividade complementar.

¹⁰ Informação não aplicável para alunos em turmas exclusivas de atendimento educacional especializado (AEE) e atividade complementar.

¹¹ Os dados relativos ao quantitativo de alunos estrangeiros matriculados na Rede Pública Estadual de Manaus nos anos de 2020, 2021 e 2022 (1º bimestre), já foram mencionados anteriormente na pesquisa. Entretanto, sem as mesmas especificações citadas acima, contendo somente o quantitativo

segundo os dados, a maior parte está concentrada no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Gráfico 1 – Evolução das matrículas escolares dos alunos estrangeiros



Fonte: Nepo (2019).

No ano de 2019 no Brasil, ressaltamos que havia cerca de 3 mil crianças e adolescentes venezuelanas matriculadas na rede pública de ensino. Em 2020, esse número dobrou para 6,6 mil estudantes¹² refugiados e migrantes.

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

1.3.2 O direito do migrante à educação básica

O Brasil tem recebido, ao longo de sua história, milhares de migrantes. Mais recentemente, a cidade de Manaus, e em particular, a Escola Estadual Barão do Rio Branco, constata-se a presença expressiva de crianças estrangeiras, sendo 181 alunos estrangeiros, dos quais 170 são venezuelanos. Desse modo, há necessidade

geral por Coordenadorias Distritais (CDEs). Infere-se que, por conta da pandemia da Covid-19, as informações disponibilizadas na página do INEP referente aos anos de 2020 a 2022, ainda não foram contabilizadas e repassadas de forma clara. Por isso, não fazem parte da mostra da pesquisa.

¹²Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/folder-da-plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/manaus-am>>. Acesso em 10 de jul. 2023.

de políticas públicas no país que garantam o acesso e permanência desses alunos na escola, sobretudo, viabilizando condições de acesso aos serviços públicos para que exerçam a cidadania, particularmente, no que diz respeito à educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 em seu Artigo 2º, enfatiza que o estado é o principal responsável em garantir uma educação de qualidade, desde a Educação Infantil até o Ensino médio a todas as crianças residentes no país.

Art. 2º A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

No Art. 3º da mesma Lei, destaca-se o inciso I, o qual diz "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Este direito também se estende aos migrantes. Ainda no que diz respeito às Leis, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), criado em 1990, tendo por objetivo estabelecer juridicamente direitos e deveres para as crianças em território nacional. Nesse sentido, um dos princípios é garantir o direito à educação. Assim, o ECA determina que:

Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 25).

Vale também ressaltar, no Art. 53, o ECA estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990).

Ademais, enfatiza-se que o direito à educação dos alunos migrantes residentes no Brasil está assegurado também pela Lei de Migração (nº 13.445/2017), nos seguintes artigos:

Art. 3º. A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e seus familiares; XI – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Art. 4º. Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (Brasil, 2017).

A Lei da Migração (2017) trouxe muitas conquistas em relação à garantia dos direitos dos migrantes, principalmente no que concerne ao acesso à educação básica no território nacional. Vale ressaltar que, em 2015, foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU), um plano de ação intitulado “Transformando nosso mundo: A agenda 2030¹³ para o desenvolvimento sustentável”. O documento tem 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)¹⁴, bem como 169 metas e 230 indicadores a serem alcançados.

A Agenda 2030 está baseada em alguns elementos fundamentais. Primeiro, universalizar os objetivos e metas da Agenda, levando em conta as especificidades de cada país ou região. Em seguida, alcançar o desenvolvimento sustentável nas dimensões econômica, social e ambiental. Por fim, o princípio de “não deixar ninguém para trás”, com o intuito de que todos tenham as mesmas oportunidades, erradicando assim, a pobreza e diminuindo as desigualdades sociais.

O desenvolvimento social está atrelado a contradições e tensões como, extrema pobreza da população vulnerável, desigualdade e a injustiça social, mudança climática, esgotamento dos recursos naturais desigualdade de gênero, crises humanitárias e o deslocamento forçado de pessoas. Socialmente, a intolerância aumenta como também a violência, o preconceito, mesmo com o acesso a informação que o acesso à internet proporciona (Pimentel, 2019).

Dentro deste cenário, alguns princípios da Agenda asseguram, inclusive, o direito do migrante, entre eles:

23. As pessoas em condição de vulnerabilidade devem ser empoderadas. Aqueles cujas necessidades são refletidas na Agenda incluem todas as crianças, os jovens, as pessoas com deficiência (das quais mais de 80% vivem na pobreza), as pessoas que vivem com HIV/AIDS, os idosos, os povos indígenas, os refugiados, as pessoas deslocadas internamente e os migrantes. [...] reforçar o apoio e atender às necessidades especiais das pessoas que vivem em áreas afetadas por emergências humanitárias complexas e em áreas afetadas pelo terrorismo.

25. Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir

¹³ Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf>.

Acesso em 10 de dez. 2023.

¹⁴ Os ODS são ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, que auxiliam o alinhamento nacional de políticas sociais, ambientais e econômicas. Tem como objetivo nortear o desenvolvimento de políticas públicas em nível mundial.

os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. [...] inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas.

29. Reconhecemos a contribuição positiva dos migrantes para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos também que a migração internacional é uma realidade multidimensional de grande relevância para o desenvolvimento dos países de origem, de trânsito e de destino, o que exige respostas coerentes e globais. Cooperaremos internacionalmente para garantir uma migração segura, ordenada e regular que envolva o pleno respeito pelos direitos humanos e o tratamento humano dos migrantes, independentemente do status de migração, assim como dos refugiados e das pessoas deslocadas. [...] os Estados devem assegurar que os seus cidadãos nacionais que estejam retornando sejam devidamente recebidos.

36. Comprometemo-nos a promover a compreensão intercultural, a tolerância, o respeito mútuo e uma ética de cidadania global e de responsabilidade compartilhada. Estamos conscientes da diversidade natural e cultural do mundo e reconhecemos que todas as culturas e civilizações podem contribuir para o desenvolvimento sustentável, constituindo-se como elementos cruciais para tanto.

Assim, há uma preocupação com a construção de uma sociedade, cujo principal foco é a promoção de uma sociedade com menos desigualdades e sustentável. Portanto, garantir educação de qualidade e acessível a todos é um tema fundamental para transformar a maneira de pensar e agir das pessoas.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁵ no tocante a garantia da educação de qualidade. No objetivo 4, propõe que cada país deve “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos” (UNESCO, 2017, p. 8). Esse objetivo está baseado no princípio da igualdade, visto que sem ele não há educação inclusiva e acessível às pessoas, reafirmando a necessidade de atendimento as populações vulneráveis.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), dentro da perspectiva do professorado reafirma o compromisso no processo de inclusão considerando questões culturais, linguística e o processo de migração. Assim, há uma recomendação para que os processos de formação de professores tenham o compromisso de inclusão dos alunos que estão no escopo da pesquisa, sendo ressaltados nos marcos de formação no Brasil.

¹⁵ No Brasil, os instrumentos essenciais de sustentação na efetivação dos ODS são o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base nacional Comum Curricular (BNCC). Eles estabelecem as diretrizes e as políticas educacionais no contexto educacional brasileiro.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu capítulo III – Da política da formação continuada de professores destaca que:

Art. 5º a) o artigo 26 da Declaração universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos e uma cultural de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética.

Atualmente, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, efetivando cada vez mais, políticas de acolhimento, garantia dos direitos dos alunos migrantes, assim como o atendimento desses estudantes nas instituições de educação, alicerçados pela perspectiva da educação intercultural, diversidade e inclusão.

2 DA PROPOSTA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorreu, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (Freire, 1997, p. 5).

Este capítulo tem por finalidade apresentar o contexto histórico das migrações que aconteceram para o Brasil desde o período colonial até as migrações mais recentes para a cidade de Manaus a partir de 2018, ocasionando uma transformação de ordem social, política e educacional. Aliado a isso, apresenta-se o percurso metodológico, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa de campo e triangulação dos dados e um contexto de formação continuada de professores dos anos iniciais em contexto intercultural.

Ademais, descrevemos os objetivos, o contexto da pesquisa, as etapas e os procedimentos para a geração e análise dos dados. No que diz respeito a esse cenário, nos ocupamos dessas questões e procuramos desenhá-las no projeto que apresentaremos nesta seção.

2.1 Da Imigração e Desafios

A imigração teve início no Brasil a partir de 1530, com o estabelecimento da exploração e ocupação da nova terra. Em 1549, com a criação do governo geral, muitos portugueses foram atraídos para a Bahia. Contudo, somente no século XVIII, com a descoberta de minas de ouro e diamante em Minas Gerais, aumentou o fluxo migratório para essa região (Reis; Ramos, 2010).

No mesmo século, outras regiões do país sofreram processos migratórios, entre elas, a Amazônia e o Rio Grande do Sul. A imigração propriamente dita aconteceu a partir de 1808, com a independência do Brasil e a vinda dos europeus para o país (Reis; Ramos, 2010).

Dessa forma, os fenômenos das migrações no Brasil proporcionaram a construção de uma nova configuração social, política, ideológica, educacional, entre outras. A partir desse fenômeno, os imigrantes trouxeram contribuições das mais variadas: urbanísticas, comerciais, industriais, culturais, artísticos, literários, culinária, costumes e sociais (Reis; Ramos, 2010).

No que se refere à imigração, atualmente, são mais de 210 milhões de pessoas que vivem fora dos seus países de origem, sob a condição de imigrantes legais, ilegais

ou refugiados (Reis; Ramos, 2010). No caso do Brasil, o fenômeno migratório sempre se fez presente em nossa história.

As principais redes de imigração para o Brasil ocorreram entre meados do século XIX e metade do século XX. A partir do final do século XIX, com o fim do regime escravocrata, pelo menos do ponto de vista legal, houve uma nova vinda de imigrantes para trabalhar no Brasil, em particular italianos, portugueses, espanhóis e alemães. No início do século XX, a crise na indústria cafeeira contribuiu para a redução de imigrantes no país (Brasil, 1997).

Após a Primeira Guerra (1914-1918), o fluxo imigratório foi intensificado com a vinda de povos da Ásia, especialmente, japoneses, sírio-libaneses, poloneses, russos e judeus. O fim da Segunda Guerra (1939-1945) foi marcado pela chegada de refugiados de países afetados por conflitos internos, como chineses, por exemplo. A partir da década de 1960, bolivianos e coreanos vieram para o Brasil, entre outros povos, entretanto, o ritmo migratório foi diminuindo, paulatinamente, nas décadas seguintes (Brasil, 1997).

No que tange à Região Norte, o fluxo migratório apresenta-se de maneira em três etapas e está relacionado a aspectos econômicos e demográficos. De acordo com Brasil (1997, p. 61-62), “a primeira fase inicia-se com a descoberta do território amazônico pelo colonizador português, até a expulsão completa dos demais grupos europeus. Essa ocupação distribuiu e dispersou a população ao longo dos rios e afluentes”.

A segunda etapa acontece durante o período imperial, no qual a economia tem como base a coleta de espécies florestais, dando origem ao período da borracha. Com a exploração da borracha, a região amazônica tem um crescimento econômico, sendo necessária mão de obra para a realização da exploração do látex, o que provocou uma elevada migração de nordestinos que buscavam melhores condições de vida (Brasil, 1997).

Diante desse cenário, as capitais Belém e Manaus tornaram-se centros de distribuição da borracha e, conseqüentemente, houve um crescimento econômico das cidades e de suas populações. Almeida (2012) ressalta que, no contexto dessa economia, há presença de judeus. Segundo o autor, durante o século XX “[...] a imigração judaica para a Amazônia está associada à economia da borracha, à liberdade de culto e às expectativas que foram criadas em relação à região” (p. 26).

Já na década de 1960, após o colapso do período da borracha, a dinâmica demográfica da Região Norte mudou seu perfil, pois o governo implantou políticas governamentais, a fim de desenvolver e povoar a região. A Zona Franca de Manaus, como parte deste cenário, atrai novo fluxo migratório, tanto interno quanto externo, este último representado, sobretudo, por hispano-americanos.

Em consequência, em 1980, a população cresceu de forma rápida, ficando em torno de 1.430.082 habitantes, sendo que deste total 633.392 estavam concentrados na capital, contando então, com peruanos e colombianos que migraram para Manaus, motivados por questões econômicas e sociais (Almeida, 2012). Assim, as políticas governamentais, que obtinham como foco promover à ocupação da região por meio de políticas de caráter econômico e fiscal, viabilizam aumento de correntes migratórias, vindas tanto do restante do país quanto também de outros países (Almeida, 2012).

Nas décadas posteriores, o deslocamento humano tornou-se um fenômeno histórico que, inegavelmente, contribui para o desenvolvimento e redesenho da sociedade. Esse deslocamento de pessoas que saíram principalmente de seus países foi fomentado pelo processo de globalização econômica, política e social, mas, principalmente, pelo desejo de fugir de guerras e da violência, situações que assolavam suas nações.

O ato de deslocar-se em busca de condições dignas de vida, que tem se tornado algo comum seja dentro do nosso país ou em outros países do mundo, ganhou proporções elevadas (Almeida, 2012). No cenário atual, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados da polícia federal indicam que há presença de imigrantes e/ou refugiados em 3.876 dos 5.568 municípios brasileiros. Entre 2010 e 2018, foram registrados mais de 466 mil imigrantes no país, além de 116,4 mil pedidos de refúgio.

Os movimentos migratórios, especificamente, nos dias atuais, contribuem para várias alterações nos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais, isto é, a presença de imigrantes requer dos países que os recebem, uma nova configuração nas políticas públicas e educacionais. Por outro lado, segundo Santos (2010, p. 13), “[...] as grandes dificuldades dessas pessoas se remetem tanto ao lugar que deixam para trás, seu país de origem, como também ao novo lugar que elas escolhem, tornando-se, nesse caso, o país de acolhimento”.

Devido ao grande número de refugiados, os países de destino tentam aplicar uma política de acolhimento, no entanto, muitas vezes, não conseguem dar o suporte necessário aos imigrantes. Assim, houve necessidade de se instituir instrumentos legais, no âmbito internacional e nacional, que contemplassem os direitos e a proteção das pessoas em situação de vulnerabilidade (Silva, 2017).

Temas que abordam essas questões começaram a ser discutido mundialmente (Silva, 2017), o que fomentou a elaboração de leis. Os direitos dos refugiados foram assegurados pela Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, e pelo Protocolo Adicional, de 1967, que ampara pessoas que conseguem abrigo em outro país.

O Brasil, especificamente, tem uma concessão de refúgio que é amparada pela Constituição Federal de 1988, assegurando a dignidade da pessoa humana conforme o Art. 1º, III. Aliado a isso, a Lei Brasileira nº 9.474/47 de 22 de julho de 1997 reconhece e garante os direitos e os deveres aos refugiados, dando-lhes proteção efetiva.

A nova lei de Migração, Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017, em consonância com a Constituição de 1988, traz claros alguns princípios e garantias específicas, que embasam a política migratória brasileira. Assinalam-se nesse documento: o princípio da universalidade, da indivisibilidade, da igualdade, do tratamento e da oportunidade; a garantia ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais da inviolabilidade do direito à vida, entre outros direitos.

Dessa forma, o Brasil destaca-se por estabelecer mais um marco significativo para a população de interesse do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados¹⁶ (ACNUR), responsabilizando-se pela proteção e integração dos refugiados que aqui se estabelecem (Lenders, 2019).

Recentemente, os fluxos migratórios ocorreram no Brasil com mais intensidade devido instabilidade política e econômica na Venezuela. Há quase uma década, a cidade de Manaus passou a ser local de abrigo para as pessoas venezuelanas que fogem do seu país de origem na intenção de encontrar condições mínimas de sobrevivência e dignidade. Os dados referentes aos processos de imigração em Manaus são elevados (Lenders, 2019).

¹⁶ Foi criado em 1950, após a Segunda Guerra Mundial, para ajudar milhões de europeus que fugiram ou perderam suas casas. Hoje, mais de 70 anos depois, a organização ainda trabalha para proteger e ajudar refugiados em todo o mundo.

Dessa forma, segundo dados do Sistema de registro Nacional (SisMigra), a Região Norte recebeu 125.503 imigrantes entre os anos de 2010-2019, representando 20% do total de registros, concentrados nos estados de Roraima (84.785) e Amazonas (28.508). Dentro desse cenário, o perfil que se apresentou das pessoas imigrantes e/ou refugiadas venezuelanas não-indígenas, que vieram para o Brasil entre 2018 a 2020, foram caracterizados por imigrantes mais jovem em sua maioria.

Em específico, destacam-se: casais entre 20-30 anos com filhos em idade inferior a 10 anos mulheres e adolescentes até 14 anos; pessoas empobrecidas com escolaridade equivalente ao ensino médio e/ou fundamental. A partir de 2018, com o Programa de Interiorização para outras regiões do Brasil, imigrantes venezuelanos saíram de Roraima e chegaram a Manaus¹⁷.

Para entendermos melhor o percurso geográfico da terceira onda da migração de pessoas venezuelanas para o Brasil a partir de ano de 2018, destacamos as Figuras 3 e 4.

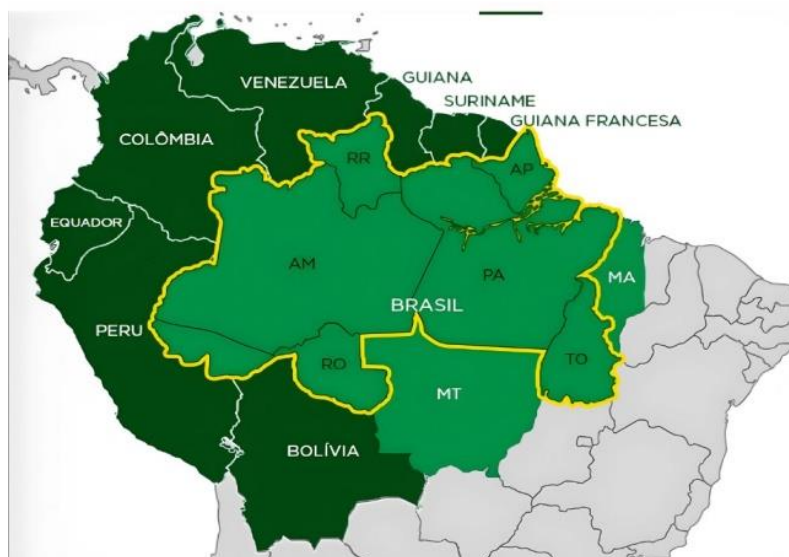
Figura 3 – Rota da migração venezuelana



Fonte: Portal da Amazônia (2022).

¹⁷ Os dados sobre as três ondas migratórias de venezuelanos para o Brasil podem ser analisadas no artigo: Estado e imigração no Brasil: raízes históricas das migrações dirigidas. Disponível em: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/6/49#citations> Acesso: 20 de agosto de 2023.

Figura 4 – Fronteiras internacionais e interestaduais do estado do Amazonas



Fonte: Portal da Amazônia (2022).

Os mapas nos mostram o caminho realizado pelos venezuelanos que fugiram da crise na Venezuela. O primeiro desafio enfrentado foi chegar até Pacaraima, à cidade é o único ponto de entrada oficial entre Brasil e Venezuela, localizada no estado de Roraima. Na busca de melhores condições de vida, eles se deslocaram até a cidade de Manaus e, por fim, foram também para outras regiões do país.

Com a intensificação das redes migratórias, o sistema educacional precisa se adequar a nova realidade, na qual todos os agentes educacionais são responsáveis para que a identidade e os demais aspectos do processo multicultural sejam notados como algo a ser respeitado e como parte fundamental do desenvolvimento humano do educando enquanto ser social (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

A valorização da diversidade pelo Estado Brasileiro no que se refere ao sistema escolar é tópico fundamental nos conteúdos escolares, assinalado pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde o final dos anos de 1990. Por isso, constam no documento vários temas transversais, dentre eles, a Pluralidade Cultural, que vista pelo prisma da educação, promove, por meio de metodologias e mediação do professor, formas de relação pessoal e interpessoal, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito mútuo. Portanto, é possível supor que o tema tenha sido (ou deveria ser) abordado em sala de aula (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

É sabido que nem sempre é desta forma que os fatos ocorrem, dado que as mudanças, principalmente no âmbito da educação, são lentas e é bem possível que o resultado das propostas, contidas nos textos dos PCNs, ainda demande tempo, para ser percebido de forma efetiva. Além disso, tem sido colocado por alguns educadores que a própria estrutura da escola, baseada em livros didáticos, impede a possibilidade de se efetivarem as propostas que ressoam diretamente no ambiente escolar. (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Portanto, ainda que os PCNs sejam a base legal que sustenta o fazer pedagógico de um professor não se configura numa perspectiva de formação de professores.

2.2 Dos Objetivos

Considerando a problemática que envolve a formação do professor, o fenômeno da imigração na cidade de Manaus e o processo de inclusão do aluno imigrante, a pesquisa que operacionalizamos propõe os seguintes objetivos:

- a) Geral: Analisar os desafios encontrados pelos docentes em face do processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação.
- b) Específicos:
 1. Contextualizar a questão da diversidade e da educação intercultural no âmbito da formação de professores no que diz respeito ao processo migratório;
 2. Investigar, no que se refere ao contexto da imigração, em que consiste o discurso de diversidade e da inclusão escolar na perspectiva do professor da escola manauara;
 3. Elaborar uma proposta de formação continuada para professores da educação básica que atuam em contextos interculturais, envolvendo, entre outros, estudantes imigrantes e/ou refugiados.

2.3 Estratégia Metodológica

A metodologia da pesquisa científica é o que caracteriza a ação do pesquisador para alcançar os resultados pretendidos. Segundo Minayo *et al.* (2016, p. 15), “ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com pensamentos sobre a realidade”.

A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo, pois se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformado (André, 2013, p. 95).

A abordagem qualitativa de acordo com Zanelli (2002, p. 82) busca entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece no seu mundo. Assim, em uma pesquisa de cunho qualitativo, observar e analisar as variantes de uma determinada sociedade tem como pressuposto a interpretação do pesquisador.

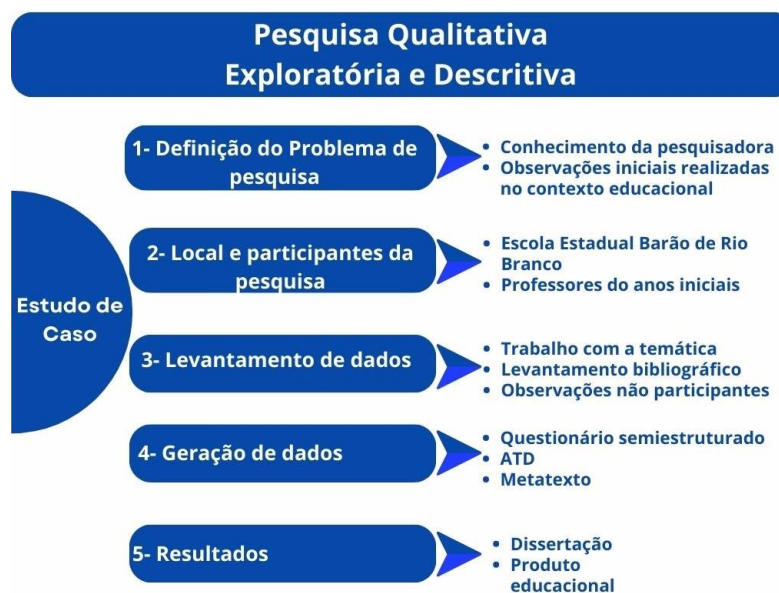
De acordo com a área de atuação e os objetivos da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, tendo como método o estudo descritivo e exploratório por entender que eles melhor atenderiam as necessidades desta pesquisa. De acordo com Yin (2015, p. 10), a pesquisa de cunho descritivo é aquela que “a meta da pesquisa é descrever a incidência ou prevalência de um fenômeno ou quando é para prever determinado resultado”.

O estudo exploratório elucida algumas questões, visto que ainda não há informações sobre o objeto de estudo dentro do contexto educacional. Assim, Yin afirma que “estudo exploratório, cuja meta seria desenvolver hipóteses e proposições pertinentes para a investigação posterior” (2015, p. 10). Para Martins (2008), o estudo de caso é sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições de estudo e reúne uma gama de informações obtidas por diversas técnicas de levantamento de dados e evidências.

No intuito de compreender a realidade, caracterizar e entender o lócus da pesquisa verifica-se que a metodologia do estudo de caso possibilita olhares atentos para diferentes questões que estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano escolar. Em vista disso, podem ser investigadas e refletidas no seu contexto real, para propor novos caminhos e alternativas (Tormes *et al.*, 2018).

A Figura 5 apresenta o percurso metodológico, ou seja, as etapas e procedimentos adotados para a realização da pesquisa.

Figura 5 – O percurso metodológico



Fonte: Elaboração própria (2023).

O percurso metodológico aplicado no processo de investigação desta pesquisa foi desenvolvido minuciosamente em etapas como, a definição do problema da pesquisa, o lócus e participante, levantamento de dados, a aplicação dos instrumentos de análise envolve a interpretação dos dados e a apresentação dos resultados.

2.3.1 O lócus da pesquisa

A pesquisa teve como lócus a Escola Estadual Barão do Rio Branco, campo institucional, onde aconteceu à prática pedagógica, espaço este, no qual se pode observar atentamente a realidade do objeto de pesquisa. A escolha pelo ensino fundamental I aconteceu pela percepção construída da pesquisadora enquanto professora de alunos imigrantes, na maior parte, lecionando para o ensino fundamental II, mas ampliando o olhar a este público quando lecionei nos anos iniciais (1º ao 5º ano).

2.3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois momentos para melhor desenvolvimento e organização. O primeiro foi constituído pelo levantamento bibliográfico, sistematizado através de revisão de literatura, que discute sobre o processo histórico de imigração

e inclusão, diversidade social e cultural, assim como o processo formativo de professores a partir das temáticas da diversidade e educação intercultural.

Encontramos em Minayo *et al.* (2016, p. 37) que “[...] as revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”. Assim, diferente do que algumas pessoas pensam particularmente, quando não se tem muita experiência na pesquisa, a revisão na literatura deve propor novos questionamentos contribuindo com a construção teórica do estudo de caso, levantando questões que fomentem o desenvolvimento do objetivo de pesquisa (Yin, 2005).

Em outro momento, foi feita a pesquisa em lócus, realizando a observação do local da pesquisa. Molina Neto e Triviños (2017, p. 64) explicam que “a observação é um instrumento valioso na pesquisa qualitativa e, nessa situação, se aplica a algum objeto externo, embora possa ser utilizada a partir de diferentes perspectivas”.

A segunda fase do estudo foi à pesquisa de campo. Essa etapa possibilitou ao pesquisador a aproximação da realidade sobre a qual fez o questionamento, e também pode observar e estabelecer aproximação entre os agentes da pesquisa (Minayo *et al.*, 2016).

Assim, a pesquisa de campo utilizada para esse estudo foi a descritiva, pois descreve o objeto de estudo, assim como a realidade na qual o fenômeno está inserido. Ademais, é exploratória, visto que o pesquisador criou mais familiaridade e aproximação com o objeto de pesquisa, pois não possuía informações claras a respeito do tema estudado (Yin, 2005).

Vale ressaltar que a pesquisa de campo para ser exitosa, deve ter a fase exploratória e descritiva bem construída possibilitando ao pesquisador o entendimento e as resposta para sua questão problema.

2.3.3 Geração e procedimentos de dados

É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, para verificar os dados da realidade, a fase da geração de dados teve por objetivo responder o problema de pesquisa. A geração foi feita através de observação participante e questionário com os diversos partícipes da análise, sendo eles, professores e pedagogos selecionados previamente para o estudo.

O questionário foi do tipo semiestruturado, pois para obtermos informações mais profundas e fatores que impliquem o objeto investigado. Esse tipo “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152). Dessa forma, o questionário possuiu um roteiro que ajudou a gerar informações pertinentes ao questionamento da pesquisa, fomentando a análise, a discussão acerca dos resultados alcançados e a construção de um produto educacional que auxilie o professor em relação ao objeto de pesquisa.

O questionário foi realizado com professores e pedagoga da Escola Estadual Barão do Rio Branco, pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM). O questionário foi aplicado com participantes que aceitaram cooperar de forma voluntária na pesquisa.

2.3.4 Procedimentos da análise de dados

Em consonância com os dados obtidos por meio do questionário e as observações realizadas durante a aplicação dele, os dados foram analisados a partir do seguinte pressuposto:

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando a relação entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição [...] (Minayo *et al.*, 2016, p. 73).

Assim, partindo dessa consideração, foi utilizada para a análise de dados a metodologia de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi, que a definiram tendo como premissa:

[...] Análise “de Conteúdo assemelha-se deslocar-se rio abaixo, a favor da correnteza”. Já a Análise do Discurso compreende a se mover rio acima, contra o movimento da água. A Análise Textual Discursiva pode tanto inserir-se num como nos outros (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 142).

Dessa forma, com base na análise qualitativa, estão em estreita relação com os objetivos da pesquisa. Assim, ela é dividida em cinco etapas que se complementam e se desenvolvem do início ao fim do processo investigativo, a saber: Unitarização, Categorização, Descrição, Interpretação e Argumentação.

A primeira fase é a unitarização, que consiste na fragmentação ou desmontagem dos textos ou/e discursos analisados em unidades menores de significado, ou seja, selecionar o “corpus” da análise textual, codificando as unidades.

Logo, possibilita uma gama de entendimentos que serão construídos a partir da compreensão e conhecimento do pesquisador, visto que as leituras não são únicas e possuem múltiplas significações.

A segunda fase é a categorização das unidades anteriormente construídas, pois ao categorizar busca-se manter a unidade entre as partes do texto, agrupando elementos semelhantes de significação, nomeando e definindo as categorias para aprender o todo, dando ênfase ao discurso que re (constrói) gradativamente o significado de cada categoria.

A terceira fase é a descrição que se caracteriza por apresentar categorias e subcategorias dos elementos emergentes dos textos analisados, partindo do texto empírico para a descrição dos fenômenos. Tal recorte proporciona um exercício reflexivo gradativamente.

A quarta fase é a interpretação que constrói novos sentidos e compreensões mais aprofundadas a partir de leitura dos fatos empíricos. A compreensão do fenômeno se dá de forma gradativa no qual o referencial teórico sustenta os dados da pesquisa. Assim, o pesquisador torna-se autor quando constrói suas teorias e argumentos que direcionam sua pesquisa.

A quinta fase é a argumentação na qual o investigador passa por um processo de *insights* ou *flashes* que emergem sobre os fenômenos investigados, no decorrer da análise, que podem suscitar novas interpretações, em meio a um processo de caos, desconstrução e auto-organização das ideias. Nessa etapa, os metatextos são construídos e organizados a partir das unidades de significação e de categorias, suscitando novas compreensões dos textos.

O questionário elaborado para levantamento de dados possuiu o objetivo de fazer a identificação do participante, assim como obtenção um diagnóstico acerca do objeto de estudo da pesquisa. Foi aplicado na plataforma do *Google Forms*, com o intuito de otimizar o tempo, pois foi acessível a todos participantes e os resultados são transmitidos de forma automática. O questionário foi do tipo semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, previamente elaboradas.

Diante das informações obtidas por meio do questionário e observações, foi realizada a geração de dados tendo como base a análise textual discursiva. Moraes e Galiazzi (2016, p.11) “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Dessa maneira, os dados foram analisados,

possibilitando novos entendimentos e compreensões acerca do problema de pesquisa.

3 DO CAMPO ÀS ANÁLISES E PROPOSIÇÕES

A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (Grillo, 2004, p. 78).

Este capítulo tem por objetivo analisar os desafios e reflexões acerca da formação de professores que atuam nos anos iniciais em contextos interculturais, sobretudo, com alunos imigrantes. A geração de dados se deu na imersão do campo investigado e a partir de visitas, interlocuções, aplicação do instrumento de pesquisa que nos apresentou as respostas dos participantes.

Iniciamos esta seção, portanto, contextualizando o campo investigado, em que se assinala o lócus de pesquisa e a caracterização do professor da escola Barão do Rio Branco, como também o papel da pastoral neste cenário da imigração, espaço em que nossa pesquisa nasce. Em seguida, a partir dos dados gerados, foram elaboradas as análises a cerca do objeto de estudo. Por fim, apresentamos o produto educacional.

O capítulo está organizado em duas sessões, a saber: a primeira “Do Campo”; a segunda, “Das análises”.

3.1 Do Campo

3.1.1 A escola enquanto lócus de pesquisa

As escolas que atualmente compõem a rede estadual de ensino básico no estado do Amazonas são gerenciadas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM), sendo compostas por 617 escolas na capital e interior, ofertando aproximadamente 520 mil vagas nos diversos turnos e modalidades (Dados do Censo escolar/2022).

A História das escolas públicas em Manaus inicia-se no século XIX, inclusive, algumas delas, ainda hoje, estão em pleno funcionamento. Alguns historiadores relatam que a História de Manaus pode ser contada a partir das construções arquitetônicas dos prédios, monumentos ou construções erguidas durante o processo de desenvolvimento da capital. Os prédios escolares desta época também refletem e acompanham a linha do tempo dos fatos econômicos, políticos e sociais de Manaus (Bessa, 2018).

Dentro desse contexto, são construídas as primeiras escolas em Manaus. Em 1864, no período imperial foi criado o Liceu Provincial Amazonense, no governo do presidente da província, Adolfo Barros Cavalcante de Albuquerque Lacerda. Anos depois, o liceu passou a se chamar Colégio amazonense D. Pedro II, considerada a escola mais antiga da cidade. A partir desse momento, a educação em Manaus está demarcada por classes sociais, na qual a elite estudava no Liceu, preparando-se para se tornar engenheiro, advogado ou médico.

Em 1884, foi criada uma instituição chamada de Azylo Orphanológico Elisa Souto, que oferecia o ensino primário e doméstico para meninas pobres e órfãs. Mais tarde, em 1892, no governo de Eduardo Ribeiro, a instituição passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (Bessa, 2018).

A partir do período da borracha, no final do século XIX e início do XX, ainda no governo de Eduardo Ribeiro, Manaus, desenvolve-se rapidamente. Nesse contexto, são criados os Grupos Escolares em nível nacional que se “[...] constituíram um projeto inovador da escola primária que consolidou o ensino público, cujo objetivo era formar o cidadão republicano, atribuindo à educação um poder restaurador das transformações sociais” (Mota *et al.*, 2010, p. 78).

Em sete de agosto de 1893, por meio do dispositivo da lei nº. 169, os Grupos Escolares começam a funcionar e ampliam o acesso da população à escola pública. São eles:

- Grupo Escolar Saldanha Marinho;
- Grupo Escolar Marechal Hermes;
- Grupo Escolar José Paranaguá;
- Grupo Escolar Barão do Rio Branco;
- Grupo Escolar Presidente Bernardes.

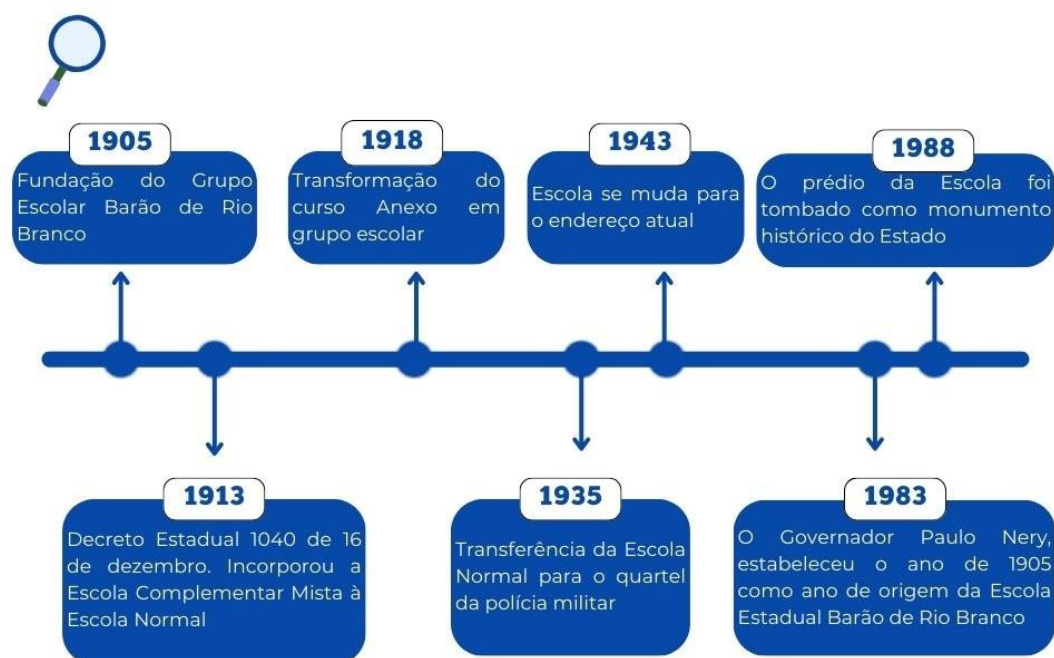
A História da Escola Estadual Barão do Rio Branco inicia-se dentro desse contexto de escolas-modelos, usando método pedagógico considerado moderno para época. A escola originou-se das Escolas Complementar Masculinas e Femininas instaladas em 1905 e unificadas anos depois e, dessa união, surgiu a Escolar complementar mista (Mota *et al.*, 2010).

O decreto estadual 1.040, de 16 de dezembro de 1913, incorporou então a Escola Complementar Mista à Escola Normal, sendo que a primeira passou a funcionar nas dependências da segunda com a denominação Curso Anexo e sob a

responsabilidade dos normalistas. Esse curso se transformou em grupo escolar em 1918. E, no ano seguinte, por meio da Portaria seis, de 24 de janeiro, recebeu então a denominação pela qual a conhecemos hoje (Sampaio; Maciel, 2019).

Durante algumas décadas a escola funcionou na Rua Leovegildo Coelho, entretanto, no dia 9 de janeiro de 1943 foi adquirida sua sede própria localizada à Avenida Joaquim Nabuco, centro, onde está até os dias atuais. A instituição de ensino não possuía uma lei específica de criação e, em 1983, Paulo Nery, então governador, estabeleceu o ano de 1905 como ano de origem da escola. Em 1988, por meio do decreto nº 11.193, o prédio foi tombado como monumento histórico do Estado do Amazonas (Sampaio; Maciel, 2019).

Figura 6 – Linha do tempo da Escola Estadual Barão do Rio Branco



Fonte: Adaptado a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP/2022) (2022).

A escola tem como símbolo uma bandeira na cor salmão, tendo ao centro um círculo com o Patrono da Escola e a Bandeira do Amazonas, leões e estrelas ao lado simbolizando as riquezas educacionais (Sampaio; Maciel, 2019). A instituição de ensino centenária em questão, atualmente, tem dois andares, onze salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala da gestão, sala multiprofissional, sala de recursos multifuncional, secretária, sala de leitura e de projetos, sala de professores, auditório, banheiros, depósito de merenda e pátio.

Além disso, possui vários recursos materiais e didáticos que auxiliam na elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas (computadores, acervo bibliográfico, jogos didáticos, instrumentos musicais, filmadora, impressora, fantoches entre outros recursos pedagógicos, como também possui 4.648 livros em seu acervo).

Figura 7 – Escola Estadual Barão do Rio Branco



Fonte: Registrado pela autora (2022).

A escola atende alunos do Ensino Fundamental I (anos iniciais – 1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino. No matutino, há 256 alunos cursando, enquanto no vespertino são 220, totalizando 476. Destes, 181 são estrangeiros, sendo 170 venezuelanos¹⁸.

Das onze salas de aula, 10 funcionam no matutino e 09 no vespertino. Em cada sala estão cursando em média 25 alunos. Quanto ao quadro de funcionários, é composto por 22 professores: uma gestora, uma pedagoga, uma secretária, três auxiliares de limpeza, dois merendeiros, um vigia, um agente de segurança, um auxiliar da biblioteca e dois profissionais de apoio da vida escolar¹⁹.

Por estar localizada na área urbana, especificamente no centro histórico da cidade, além de sua arquitetura, é necessário compreender o espaço cultural e geográfico no qual ela está inserida. A Avenida Joaquim Nabuco é considerada uma

¹⁸ Este levantamento foi realizado pela secretária da escola no momento da geração de dados. O número de alunos cursando estão disponíveis no Sigeam/Am. Em relação ao quantitativo de alunos estrangeiros, no começo do ano é feito um levantamento pela gestora da escola.

¹⁹ As informações são referentes ao ano de 2022.

das mais extensas de Manaus, inicia na *Manaus Moderna* e termina na Avenida Ayrão, cortando todo o centro antigo. Logo no início a rua ainda conserva casas com a arquitetura da época áurea da borracha, pois nela se concentravam as casas dos barões, trazendo o estilo parisiense da época (Sampaio; Maciel, 2019).

Com o passar das décadas a Avenida tornou-se uma importante rota de passagem, pois nela há hospitais, escolas, funerárias, hotéis, faculdade e casas comerciais, sendo um lugar atrativo a todos que conhecem a cidade, localizada inclusive, perto de uma das maiores feiras da cidade (Manaus Moderna), além da proximidade com o porto de Manaus, o qual interliga a região a outros estados e municípios, movimentando também, o comércio. Assim, o comércio informal se destaca, pois milhares de pessoas vivem dessas atividades, entre elas, os imigrantes, que chegam a Manaus e encontram trabalho dentro dessa perspectiva, assim como trabalham em atividades formais (Sampaio; Maciel, 2019).

Figura 8 – Avenida Joaquim Nabuco



Fonte: Registrado pela autora (2022).

A partir de 2018, com o crescente fluxo de pessoas venezuelanas na cidade de Manaus, eles precisaram se estabelecer no centro antigo de Manaus, formando pequenas comunidades. Em algumas ruas, se formou uma colônia, principalmente concentrando-se durante um tempo entre a Avenida Joaquim Nabuco até a Quintino Bocaiúva, a qual ficou conhecida com *pequena Venezuela*.

Somado a isso, em torno desse espaço, há uma rede de apoio e de cobertura, na qual a Igreja Católica por meio da Cáritas Arquidiocesana de Manaus e Pastoral dos Migrantes viabilizam ações sociais para o acolhimento do migrante, como por

exemplo, fornecimento de alimentos, orientação para tirar documentos, cursos profissionalizantes, consulta médica, entre outros atendimentos²⁰.

É dentro deste cenário, que está localizada a Escola Estadual Barão do Rio Branco que se torna lugar de referência para os filhos dos migrantes estudarem, pois é uma das poucas escolas na região que oferta o ensino fundamental I – anos iniciais. Além disso, muitos alunos moram perto da escola ou os pais e/ou responsáveis trabalham no entorno, seja no setor informal, vendendo alimentos, artesanatos, coletando papel, ferro e plástico ou no setor formal trabalhando em lojas, consultórios entre outros setores.

A escola também funciona como lugar de acolhimento, proporcionando à família dos alunos estrangeiros a inclusão ao novo lugar, inserindo os alunos em um círculo social por meio da socialização, viabilizando a aprendizagem da língua e oportunizando o acesso à educação. Portanto, a inclusão do aluno migrante exige tempo e cuidado, haja vista, que a adaptação é um processo, cabendo à escola estar aberta para receber e acolher o alunado, com atividades que estimulem a aprendizagem. Mantoan enfatiza que:

[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza (2003, p. 7-8).

Nesse sentido, é importante pensar em uma escola que reconheça e compreenda os sujeitos e suas diferenças, o que perpassa efetivamente pela formação de professores.

3.1.2 Da rede de apoio à migração: A Pastoral do Migrante

A Igreja Católica em Manaus atende milhares de pessoas por meio dos serviços organizados e ofertados a um público específico nas diversas instituições que fazem parte desta rede de acolhimento e que constituem as Pastorais Sociais da Igreja. Como exemplo, citamos a Pastoral dos Migrantes, Pastoral do Carcerário, Pastoral do Menor, Pastoral da Criança e Pastoral da Saúde.

²⁰ Informações coletadas em entrevista realizada com o Coordenador da Cáritas Arquidiocesana de Manaus Lucas Campos.

As pastorais desenvolvem um trabalho de assistência social há algumas décadas, contando em sua essência com a ajuda de voluntários, doações de empresas, grupos parceiros. Portanto, há uma grande rede colaborativa conseguindo assim, dentro da medida do possível atender pessoas que o Estado, muitas vezes não atende por falta de políticas públicas voltadas a esta realidade.

Nesse contexto, temos a Pastoral do Migrante que está localizada atualmente na Avenida Constantino Nery no bairro de São Geraldo e, nesse mesmo espaço, o abrigo temporário e a Casa de Apoio à Criança Imigrante. De acordo com o coordenador²¹ da Cáritas Arquidiocesana de Manaus, Lucas Campos, a Pastoral do Migrante surgiu na década de 1990, especificamente no ano de 1992, embora não se tenha registro oficial.

No Brasil, há por volta de 70 pastorais dos migrantes, sendo que a nível mundial não há pastoral organizada para atender os migrantes, quem faz esse trabalho pelo mundo é a Cáritas²². Tanto a Igreja dos Remédios quanto a Paróquia de São Geraldo atendem as pessoas advindas do fenômeno da imigração e, mais recentemente, na Zona Norte da cidade de Manaus.

No bairro União da Vitória, foi instalado outro núcleo da pastoral devido à necessidade de acolher imigrantes que habitam nessa área. Muitos se mudaram para esses bairros a procura de moradias com preços mais acessíveis, mesmo que as condições de moradia continuem sendo precárias e também ainda permaneçam em situação de maior vulnerabilidade devido à criminalidade existentes nessas regiões.

Somado a isso, conseqüentemente pelo aumento no número de alunos imigrantes e/ou refugiados nesta zona, faz-se necessário que a escola daquele lugar se organize, juntamente com seu corpo docente e gestão, para receber os alunos que estão inseridos nesse processo.

Assim, a Igreja por meio da Pastoral do Migrante se faz presente intermediando conflitos, ofertando cursos de Língua portuguesa, oficinas de empregabilidade, sensibilizando empresários para que contratem os imigrantes e/ou refugiados, ofertando cestas básicas, promovendo parcerias com Universidades, Institutos

²¹ As informações referentes à Pastoral do Migrante foram escritas com base no relato do atual coordenador da Cáritas Lucas Matheus Sampaio Campos.

²² Cáritas Brasileira, fundada em 1956 é uma das 170 organizações-membro da Cáritas internacional. Ela promove ações de solidariedade nacionais e internacionais para o atendimento as comunidades afetadas por desastres socioambientais ou que estão em situação de vulnerabilidade. Em Manaus, a Cáritas atende os indígenas venezuelanos da etnia Warao.

Federais e SENAC/AM, os quais ofertam os cursos de Língua Portuguesa e de profissionalização.

A escola dentro de um contexto, dado o processo de imigração, também faz parte da rede de apoio, pois neste espaço há outros iguais a ele que se reconhecem na condição de imigrantes, na condição de venezuelanos. Portanto, é salutar que a equipe pedagógica (professores, pedagogos e diretores) tenha acesso a cursos de formação, a fim de compreender a diversidade contida neste contexto.

3.1.3 Dos sujeitos da pesquisa: outros olhares

A escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu após reunião de apresentação da proposta deste estudo. A apresentação ao corpo docente aconteceu de manhã e a tarde. Assim, foram reunidos os 22 professores da instituição, todos efetivos. Desse total, 11 docentes e uma pedagoga manifestaram interesse em participar, totalizando 12 participantes.

Embora tenham sido convidados todos os professores da escola, 11 recusaram o convite devido ao aumento de trabalho pedagógico no qual estavam imersos naquele período que correspondia ao término de bimestre escolar, como também pelas demandas excessivas do trabalho docente. Vale ressaltar que cinco professores disseram estar desmotivados e, portanto, não participariam da pesquisa, como também não acreditavam nas contribuições que ela poderia fomentar.

Entretanto, a ausência da totalidade de professores para a efetivação da pesquisa não interferiu na produção de dados, tampouco nos resultados. Mesmo com quantitativo de professores inferior ao previsto, verificamos que os dados obtidos na avaliação trouxeram contribuições necessárias e significativas, as quais nos possibilitaram responder ao problema de pesquisa, como também para a elaboração do produto educacional.

Dos 11 professores, oito são regentes em suas turmas, isto é, eles ministram os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, totalizando 13 horas semanais em sala de aula, pois nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), cada tempo de aula de duração de 60 minutos, de acordo com a instrução normativa – INDP nº 001/2022/SEDUC/AM. O critério para a participação na pesquisa levou em conta o fato de todos terem aceitado o convite realizado. É preciso salientar que esse aceite significou a totalidade

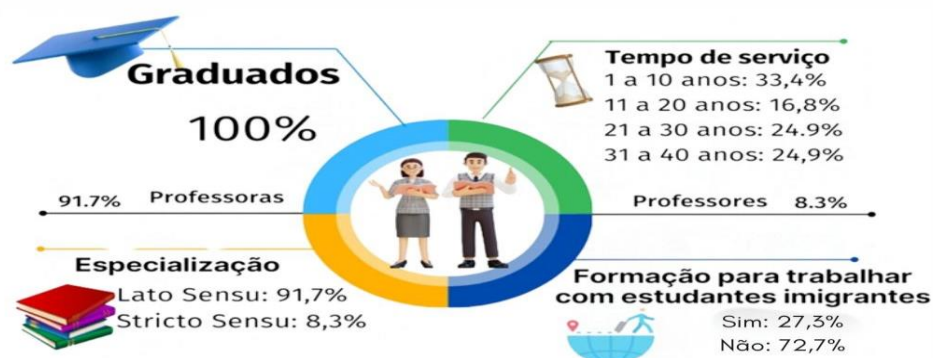
dos professores que ministram também a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática

Dentro desta premissa, os professores regentes conseguem acompanhar diariamente os alunos, pois a convivência possibilita ao professor fazer um acompanhamento sistematizado e individualizado ao aluno, como também propor atividades que viabilizem a aprendizagem e, sobretudo, o acompanhamento delas.

Os demais professores (três) que também aceitaram o convite ministram as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Arte e Ensino Religioso, fato este, que foi importante, pois pudemos observar que os desafios para esse contexto são independentes das disciplinas ministradas. Assim, depois da aplicação e recolha do questionário, obtivemos dados importantes para a caracterização dos participantes.

A figura abaixo mostra aspectos e informações importantes a respeito do perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

Figura 9 – Representação da caracterização dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2022).

As respostas dos participantes ao questionário, principalmente a segunda parte, intitulada Formação docente, trouxeram contribuições significativas para o andamento da pesquisa. Além disso, apontaram para a necessidade de elaborar um curso de formação continuada que contemplassem as temáticas referentes ao contexto educacional e social no qual os professores estavam envolvidos, especificamente, a educação escolar dos alunos imigrantes.

Dentro dessa perspectiva e, em posse das respostas, observamos as temáticas que contemplaram o produto educacional, como também o percurso formativo que melhor se adequava a prática docente. Vale destacar que antes da geração de dados

foi necessário submeter à pesquisa ao Comitê de Ética do IFAM e, em posse dos documentos necessários (TCLE, Projeto de pesquisa, Carta de anuência e declaração de infraestrutura), submetemos o projeto para apreciação do Comitê.

No Apêndice A, está claro o tema da pesquisa, objetivos, em que consiste a participação, a fim de estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e o participante, pois como dito por Minayo (2016, p. 58):

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

No Quadro a seguir, é possível construir o perfil dos participantes da pesquisa de acordo com as algumas especificidades.

Quadro 2 – Perfil dos participantes²³

Nome	Gênero	Idade	Tempo de docência nos anos iniciais	Licenciatura em/ano	Lato Sensu ou Stricto Sensu
P1	Feminino	20-30	3 anos	Normal superior	Lato Sensu
P2	Masculino	41-50	20 anos	Normal superior	Lato Sensu
P3	Feminino	41-50	12 anos	Normal superior/2012	Stricto Sensu
P4	Feminino	41-50	22 anos	Pedagogia/2010	Lato Sensu
P5	Feminino	41-50	8 anos	Pedagogia	Lato Sensu
P6	Feminino	51-60	30 anos	Pedagogia/2010	Lato Sensu
P7	Feminino	51-60	30 anos	Normal superior/2005	Lato Sensu
P8	Feminino	51-60	34 anos	Pedagogia/2012	Lato Sensu
P9	Feminino	51-60	8 anos	Normal superior	Lato Sensu
P10	Feminino	61-70	36 anos	Língua Portuguesa/Pedagogia	Lato Sensu
P11	Feminino	61-70	40 anos	Normal Superior	Lato Sensu
P12²⁴	Feminino	30-40	5 anos	Pedagogia	Lato Sensu

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2022).

²³ Os nomes dos participantes da pesquisa foram ocultados, a fim de proteger suas identidades.

²⁴ A sigla P1 significa a numeração do professor em relação às respostas do questionário. Isto contribuiu para a unitarização e categorização dos dados.

Levando em consideração essas primeiras informações, iniciei os preparativos para a geração de dados²⁵ e demais fases da pesquisa, o que passarei a discorrer na próxima seção.

3.2 Das Análises

3.2.1 A ATD no tratamento dos dados

Dada a maneira como a Análise Textual Discursiva²⁶ (ATD) contribuiu nesse percurso investigativo, sigo nesta seção evidenciando seu caráter científico, pois ela traz um rigor quanto aos procedimentos de organização e de análise dos dados obtidos, que adotei para minha pesquisa.

A ATD é uma metodologia com cunho fenomenológico-hermenêutico estabelecido a partir do corpus uma estrutura de categorias a fim de descrever um fenômeno. A partir da descrição são suscitados processos interpretativos pelos quais se tenta ampliar os sentidos do fenômeno analisado para compreendê-lo. O metatexto é constituído por categorias, em que se produzirão novas interpretações e descrições sobre o texto ou discurso analisado (Moraes; Galiazzi, 2007).

Dessa forma, no intuito de compreender a ATD, aprendemos a prestar mais atenção às palavras e, assim, sobre o fenômeno a descrever e interpretar. A partir desta escuta e dos encaminhamentos que são próprios da análise textual discursiva, percorremos caminhos em busca de esclarecer os objetivos propostos na pesquisa.

O fenômeno analisado nesta pesquisa está estreitamente ligado com a percepção dos interlocutores envolvidos no processo. Dessa forma, essa metodologia “[...] insere-se na descrição fenomenológica com os interlocutores empíricos muito presente no metatexto em um movimento de escuta, a deixar que o fenômeno se mostre” (Galiazzi; Souza, 2021, p. 89).

²⁵ Saliento o uso da expressão *geração de dados* em lugar de *coleta de dados* no decorrer da dissertação, primeiro, porque fui orientada na defesa da qualificação pela Profa. Dra. Joelma Fernandes de Oliveira, segundo, por entender que “[...] Entretanto, assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original (Moraes, 2003, p. 194).

²⁶ A partir deste momento, será usado o termo abreviado ATD quando nos referirmos a Análise Textual Discursiva, com o objetivo de evitar repetições.

Ainda de acordo com os autores, “[...] a descrição embora importante em uma análise, não se basta. Ela exige movimento de interpretação para ampliar a compreensão” (p. 88). Nesse sentido, é indicada uma imersão no objeto de pesquisa a fim de suscitar diferentes interpretações para promover a sua compreensão.

Durante o processo de análise, Moraes e Galiuzzi (2007) nos alertam sobre os *Flashes* que surgem no decorrer da análise dos fenômenos investigados, o que possibilita a construção de novas compreensões que são elaboradas em meio a um processo de caos e desorganização. Assim, o fenômeno na ATD não é estático, o que possibilita novas compreensões acerca do objeto de estudo.

Entende-se que o processo da ATD não está inteiramente sob o controle do pesquisador. É auto-organizado. Mesmo sem conhecer o ponto de chegada, entretanto, é um modo de intervir na realidade, assumindo-se pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na reconstrução de discursos existentes (Moraes; Galiuzzi, 2016. p. 159).

Essa afirmação nos coloca enquanto pesquisadores no exercício constante da reconstrução de novas interpretações. Nesta pesquisa, ao se fazer ciência utilizando a ATD, “[...] neste movimento de interpretação do significado expresso no texto, exercita-se a apropriação das palavras pronunciadas por outras vozes para compreender melhor o texto” (Galiuzzi; Sousa, 2016, p. 79).

Isso reforça meu entendimento de que utilizar a ATD em uma investigação acerca da formação continuada de professores, que ministram aulas no Ensino Fundamental I em contextos interculturais, foi relevante e possibilitou alcançar os objetivos propostos. Considerados os recortes feitos e a escolha do *corpus*, pude realizar interpretações do material gerado, dado que o intuito de análise é “radicalmente hermenêutica de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga” (Moraes; Galiuzzi, 2012, p. 169).

Nessa perspectiva, buscamos compreender o objeto pesquisado e, assim, transformar a realidade a partir do olhar e entendimento dos sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, como mencionado anteriormente, analisamos a realidade investigada por meio de questionário²⁷ semiestruturado²⁸, dividido em três partes.

²⁷ A escolha do instrumento para a geração de dados foi o questionário, pois “[...] o questionário é realmente uma entrevista estruturada” (Richardson, 2015, p. 189). Assim, realizamos uma análise aprofundada, que não se apegou somente as unidades extraídas do corpus, mas, sobretudo, a interpretação dos dados gerados no contexto da pesquisa.

²⁸ Foram elaborados questionários com perguntas semiestruturadas para os professores e pedagoga, cujo objetivo específico associado era analisar os desafios pedagógicos vivenciados no contexto escolar pelos profissionais que atuam nos anos iniciais em contextos interculturais, assim como quais

Na primeira parte, foi traçado o perfil dos participantes. A segunda parte refere-se à formação docente e, por fim, o relato dos professores acerca das práticas pedagógicas exitosas realizadas no contexto no qual estão inseridos. A partir dele (questionário), “pretende envolver-se em movimentos de constante reconstrução de significados e dos discursos que investiga” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 149).

Assim, as perguntas do questionário semiestruturado foram elaboradas com a finalidade de compreendermos as situações pedagógicas que os professores que ministram aulas para alunos migrantes encontram em seu cotidiano escolar, a fim de contemplá-las em um plano de formação docente. As perguntas foram respondidas individualmente em formulário disponibilizado no *Google Forms*, entretanto, cinco participantes, preferiram que o formulário fosse impresso.

Na pesquisa, buscou-se manter a fidedignidade à compreensão do material analisado, evitando possíveis dúvidas que possam ocorrer durante a análise dos dados. Para análise dos dados, obteve-se 12 respostas do questionário dos participantes e farão parte do *corpus*²⁹ 12 respostas.

Realizada a coleta das respostas dos participantes e a partir de análises prévias, focamos, em especial, em duas perguntas da primeira parte do questionário (Dado do participante) e seis perguntas da segunda parte do questionário (Formação docente), as quais compuseram a análise do objeto de pesquisa. Assim, passamos as categorias de análises, as quais se iniciam pela unitarização, constituídas pelas unidades empíricas e teóricas.

Depois, passamos à escolha das categorias iniciais e finais no intuito de dialogar com o referencial teórico. Por fim, seguimos para a construção dos metatextos, constituídos e amparados por referencial teórico, a fim de expressar novas interpretações do pesquisador sobre o objeto de pesquisa.

Os dados gerados e analisados nesta investigação à luz da ATD foram embasados na literatura sobre educação intercultural, diversidade, inclusão e formação docente, especificamente a formação de professores no Ensino Fundamental I.

situações pedagógicas precisam ser contempladas em um plano de formação docente, especificamente, aqui, com alunos imigrantes.

²⁹ O Corpus da pesquisa se refere ao conjunto de informações obtidas para análise na forma de discursos, textos, documentos (Moraes, 2003). O corpus da pesquisa em questão é oriundo das respostas dos participantes ao questionário.

Na perspectiva da ATD, mergulhei no fenômeno observado na intenção de me aproximar da realidade vivenciada pelos professores do ensino fundamental I em contextos interculturais. Sobretudo, a fim de construir uma proposta de formação continuada que possibilite aos professores reflexões acerca da prática docente, como também material de apoio (curso de formação continuada) constituído de referencial teórico e prático que os auxiliem em seu trabalho pedagógico diário.

Ressalto que as análises e teoria que embasaram os resultados e considerações a que cheguei estão de acordo ao contexto em que se deu a pesquisa com um todo. Feitas as considerações, sigo para a apresentação dos dados analisados.

Com o propósito de dar consistência à proposta desta sessão, apresento a análise dos dados a partir de três momentos discursivos que compõe a ATD: Unitarização do *corpus* (unidades empíricas e teóricas); Categorização (categorias emergentes que farão parte do metatexto) e Comunicação (metatextos). Esse percurso atende meu anseio para desenvolver uma pesquisa descritiva e que permite uma tessitura dos dados levantados a partir da análise das respostas do questionário.

Na oportunidade, reafirmo o empenho em seguir com as discussões dessa investigação, a fim de responder às questões de pesquisa, mencionadas na introdução:

- Que paradigmas foram construídos a respeito da diversidade cultural no campo social, que se difundem no campo educacional que refletem na formação continuada?
- Quais são os desafios pedagógicos identificados pelo professor para a inclusão do aluno imigrante no ambiente escolar?
- Qual a contribuição de uma pesquisa desta natureza para a construção de uma proposta de formação continuada para professores da educação básica?

Reitero que os primeiros questionamentos estão ligados à compreensão do fenômeno da pesquisa e seus desdobramentos e que colaboram para a elaboração do produto educacional, especificamente para formação continuada de professores dos anos iniciais que trabalham em contextos interculturais.

Após essas considerações, ressalto que, para melhor compreensão do material analisado, os textos que compõem o *corpus* foram fragmentados (unitarização) e do

estabelecimento de relações (categorização) com o objetivo de organizar o caótico para, enfim, construir o metatexto³⁰ (Concentino *et al.*, 2017).

A partir dos dados que emergem dessa investigação, destaco como organizo os textos (metatexto) de pesquisa a partir dos textos de campo (questionário), exposto na Figura 10.

Figura 10 – Percurso metodológico para geração de dados



Fonte: Elaboração própria (2023).

A organização da Figura 10 representa a maneira como a ATD foi utilizada na análise dos textos, para compreender o objeto de pesquisa, o entendimento que os participantes possuem acerca desse fenômeno, suas reflexões, os desafios pedagógicos para a inclusão do alunado. Sobretudo, destacamos a importância do atendimento e promoção de formação inicial e continuada que contemplem as perspectivas da educação intercultural e inclusiva em um contexto educacional no qual a diversidade cultural se faz presente.

Após análise do *corpus* da pesquisa, identifiquei algumas categorias que surgiram das repostas dos participantes. Isso permitiu fazer articulações entre os objetivos da pesquisa e a ATD, como foco na análise das respostas do questionário que são categorizados a partir do *corpus* em recorte, como apresento no quadro a seguir.

³⁰ Nesse momento da ATD o professor/pesquisador irá desenvolver os metatextos, que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 32). Desta forma, possibilita novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

Quadro 3 – Categorias analíticas: da fragmentação dos textos às comunicações emergentes

Unitarização	Categoria Inicial	Categoria Final
"Não sei"	Inclusão escolar	Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
"Diversidade cultural e inclusão são saber respeitar todas as diferenças, todas as realidades apresentadas pelos alunos e suas famílias. Durante a formação da graduação o tema inclusão é falado de forma teórica e restrito mais a questão de alunos PCDs. Após a prática em escola que passamos a enxergar a diversidade e diversidade e inclusão de modo mais abrangente".	Diversidade e inclusão escolar	
"É respeitar e compreender esses diferentes modos culturais e proporcionar a esses indivíduos uma acolhida de modo a não se sentirem excluídos"	Inclusão escolar	
"É aceitar o outro e incluir no seio de outra cultura"	Diversidade/Currículo escolar	
"Veio facilitar o meu trabalho com os alunos especiais e ter certa forma de domínio com essas crianças no cotidiano"	Inclusão escolar/Currículo	Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
"Compreendo com uma forma de acolher e compreender essa diversidade respeitando a cultura de cada um"	Educação Intercultural	
"Conhecer outras culturas"	Educação Intercultural	Desafios e reflexões na formação de professores dos

		anos iniciais que atuam em contextos interculturais
“Às vezes não entendo o que dizem”		
“Todos já estamos acostumados com a diversidade cultural desses imigrantes, não vejo obstáculos”		
“ O principal obstáculo é a aceitação e compreensão, muitas vezes por parte do corpo docente que ainda espera pela secretaria de educação formação ou material (o que seria ideal) para auxiliar essa questão”		Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
“Na escola temos alunos imigrantes, assim como com deficiências intelectuais, motoras e físicas. Trabalho para incluir o aluno. Quando percebemos que ele não consegue acompanhar pedimos ajuda da família. Embora algumas famílias não ajudem, assim mesmo fazemos o trabalho para detectar”.	Educação intercultural	Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
“É importante, pois assim conseguimos entender as diferenças no modo de pensar diferente do nosso. ”		
“No currículo havia uma disciplina sobre educação especial que abordava essa questão”	Formação inicial e continuada de professores que atuam nos anos iniciais em contextos interculturais	Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais

"Eu não tinha conhecimento sobre diversidade e inclusão, com passar do tempo fui estudando sobre diversidade e inclusão".		
"Durante a formação acadêmica houve disciplinas voltadas a essa temática"		
"Na faculdade trabalhamos principalmente a inclusão de alunos com deficiências físicas e cognitivas"		Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
"Na minha época não falávamos diretamente sobre essas questões, até porque esses assuntos eram distantes de nós. Eles não faziam parte da nossa formação". "Na graduação a discussão sobre inclusão e diversidade fica mais restrita aos alunos com deficiências. "		

Fonte: Elaboração Própria (2023).

Logo após o processo de unitarização e categorização³¹, pude realizar um intenso processo de escuta das palavras presentes no texto (questionário) e, assim, obter novas compreensões do todo. Vale ressaltar que, ao usar a ATD na análise das respostas aos questionários, não há quebra ou descontinuidade de sentido da realidade retratada, "[...] mas sim a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais" (Moraes, 2003, p. 201).

Portanto, a ATD comunica novas compreensões sobre o fenômeno pesquisado, mantendo a clareza e o rigor, de forma ética e fidedigna, na pesquisa em

³¹ No decorrer da etapa de unitarização o corpus da análise deu origem a 19 unidades empíricas, que foram associadas a 8 unidades teóricas; na categorização foram formadas 3 categorias iniciais e 1 categoria final. Ressaltamos que, as seis perguntas contidas na parte II do questionário (Formação docente e ambiente escolar), compuseram o corpus da pesquisa, como também contribuíram para a elaboração do produto educacional, associado a III parte do questionário, intitulado – Práticas pedagógicas.

elaboração. Na próxima subseção, sistematizo como as escolhas metodológicas assumidas por mim vão trazendo e garantindo os resultados aqui expostos, à medida que a minha imersão se intensifica e organizo a dissertação aqui defendida.

3.2.2 Dos metatextos diante da produção de dados

Nesta seção, apresento compreensões mais profundas acerca do material analisado, visto que “toda leitura já é uma interpretação; não existe leitura única e objetiva. Diferentes sentidos podem ser lidos num mesmo texto” (Moraes, 2003, p. 192). Assim, “[...] explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria” (Moraes, 2020, p. 600).

Nesta última etapa da análise dos dados da pesquisa qualitativa, após examinar as categorias anteriores (unitarização e categorização), surgiram novos entendimentos sobre o fenômeno estudado, por meio de um processo descritivo e interpretativo que possibilitou uma compreensão mais profunda acerca do material analisado. Assim, para a escrita do metatexto surgiram as seguintes categorias iniciais: Educação inclusiva, Educação intercultural e Formação de professor.

Dessas categorias, por fim, originou-se a categoria final intitulada: Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais, como apresentado no quadro anterior. A partir desses esclarecimentos, inicia-se, a elaboração dos metatextos que foram produzidos com o auxílio da revisão sistematizada da literatura acerca das produções acadêmicas que refletem, discutem e analisam os desafios da formação docente em contextos interculturais.

As análises foram realizadas a partir da categoria inicial e final conforme apresentamos de forma exígua a seguir.

Quadro 4 – Caminho das categorias

<i>Categoria inicial</i>	<i>Categoria final</i>
Educação intercultural; Diversidade; Inclusão escolar; Currículo escolar	Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais
Formação inicial e continuada	

Fonte: Elaboração própria (2023).

3.2.3 Os metatextos gerados

Nesta subseção, apresentaremos os resultados dos dados obtidos por meio da análise das respostas ao questionário, observações e reflexões oriundas da pesquisa alicerçadas pelas discussões levantadas até aqui. Para tanto, nos apoiamos nos referenciais teóricos que discutiram a temática. É necessário ressaltarmos que as inferências acerca das intencionalidades dos participantes é uma interpretação da pesquisadora, baseada nas informações obtidas no decorrer da pesquisa.

3.2.3.1 *Desafios e reflexões na formação de professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais*

Ao analisarmos as respostas apresentadas pelos docentes aos questionamentos suscitados no questionário com perguntas semiestruturadas, identificamos no discurso dos participantes situações pedagógicas que podem ser contempladas para a efetivação de uma educação intercultural e inclusiva. Essa discussão é uma necessidade para a sociedade na qual a escola está inserida, isto porque, “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (Candau, 2011, p. 241), incluindo aqui alunos imigrantes e/ou refugiados.

Nas escolas contemporâneas, já há um debate acerca das questões étnicas, de gênero, raciais, entre outras. Contudo, ainda é um desafio para as escolas promoverem práticas pedagógicas que dialoguem com as diferenças culturais numa perspectiva que leve em consideração a diversidade cultural (Silva; Rebolo, 2017).

A partir dessas constatações, outras questões também necessitam ser abordadas, pois foram se mostrando à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida. Assim, as respostas ao questionário mostram docentes atentos às mudanças

pedagógicas necessárias para uma educação que possibilite a convivência respeitosa entre os diversos grupos culturais, como se vê nos excertos:

É aceitar outras culturas e incluir no seio da outra cultura (FDP1, 2022).

Diversidade refere-se ao conjunto de elementos culturais, observado em pessoas que estão inseridas e convivendo num mesmo espaço (FDP6, 2022).

Diversidade cultural compreendo como várias culturas, costumes e diferentes maneiras de expressão social (FDP7, 2022).

Diversidade cultural são as diversas expressões dos povos (FDP10, 2022).

São as diversas maneiras de ser e viver de indivíduos em diferentes ambientes (FDP12, 2022).

Ressaltamos que o entendimento que os docentes têm a respeito das diversas maneiras que a diversidade se apresenta no ambiente escolar, nos remete ao rompimento da visão homogênea e padronizada dos sujeitos que fazem parte deste ambiente. Nesse sentido, há algumas quebras de modelos de ensino e aprendizagem, pois, embora não haja investimentos suficientes para a formação continuada de professores, constata-se que, por meio da realização de práticas pedagógicas diferenciadas, há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos migrantes, respeitando seus espaços e saberes adquiridos no contexto social em que vivem, conforme observado a seguir:

A atividade lúdica foi primordial na minha prática educativa, bem como o diálogo com a turma, abordando **temas voltados para a realidade social e econômica do lugar onde cada um vive, bem como o da comunidade da qual faz parte** (grifo nosso) (FDP1, 2022).

Durante as aulas, solicitei dos alunos migrantes que ensinassem aos demais colegas como se falava em espanhol o nome dos objetos escolares, assim como algumas expressões, tais como: Bom dia, Boa tarde, Boa noite, Oi, Como vai você? Obrigada, com licença, entre outras. Desta forma, **criamos um vocabulário interativo e dinâmico** (grifos nossos) (FDP8, 2022).

Fizemos uma maquete do sistema solar. Este primeiro trabalho em grupo possibilitou a **aproximação entre os alunos imigrantes e os brasileiros, tanto no que diz respeito ao idioma quanto na interação social** (grifos nossos) (FDP4, 2022).

A turma é composta por 24 alunos, entretanto, 10 são venezuelanos. Por isso, procuro ensinar de maneira lúdica para que todos estejam envolvidos. Na disciplina de Língua Portuguesa, propus aos alunos que escolhessem um conto. A partir daí, deveriam elaborar uma história em quadrinhos (HQ). **Esta atividade aguçou a criatividade e a capacidade de interpretação deles.** Neste caso, a língua não foi um desafio, contudo a ortografia requer treino (grifos nossos) (FDP9, 2022).

O processo de alfabetização em Língua Portuguesa é fundamental para a integração do aluno estrangeiro na escola, por isso, realizo **trabalhos de alfabetização**, pois muitos não conhecem nosso idioma (grifos nossos) (FDP5, 2022).

Por meio das respostas dos participantes, evidenciamos que as práticas pedagógicas fazem parte do cotidiano escolar. Assim, concordamos com Franco (2015), pois entendemos por prática pedagógica a práxis organizada em torno de intencionalidades, com objetivos determinados, a fim de alcançar resultados que promovam a aprendizagem significativa dos alunos, preparando-os para situações do cotidiano escolar e social.

A elaboração da prática pedagógica parte do processo de reflexão, ação e autonomia do docente. Diante disso, verifica-se a importância da formação inicial e continuada à medida que desconstruem paradigmas que estão enraizados no fazer pedagógico, oportunizando a não replicação do modelo educacional tradicional, o qual ainda persiste em promover somente a prática pedagógica sem reflexão, diálogo e criticidade (Franco, 2015). Dito de outra forma:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são consideradas fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2015, p. 606).

Assim, pensar em ações educativas que considerem as diferenças culturais como parte integrante do processo, suscita ampliar o debate acerca das práticas pedagógicas interculturais. Além disso, é crucial possibilitar a “presença dos diferentes grupos socioculturais nos múltiplos cenários públicos” (Silva; Rebolo, 2017, p. 182), visto que não podemos desconsiderar a diversidade cultural presente na escola.

Nesse sentido, as diferenças culturais estão presentes no cotidiano escolar. Entendemos por cultura qualquer manifestação advinda da produção humana, como por exemplo, a maneira que cada pessoa tem de falar, vestir, comporta-se, posicionar-se. Logo, cada indivíduo é disseminador da sua cultura.

Vale ressaltar que a escola tem um papel mais abrangente no qual além de ensinar conteúdos programáticos, também pode promover atividades baseadas nos saberes dos diferentes grupos culturais. Aliado a isso, há efetivação de debates, discussões e questionamentos que impliquem na luta por melhores condições de vida a todos (Silva; Rebolo, 2017).

As práticas pedagógicas quando alicerçadas na construção da educação baseada na valorização do indivíduo, na troca de saberes, nas relações sociais e

interpessoais e na aprendizagem significativa contribuem para a formação crítica do alunado. Diante dessa posição, a formação crítica perpassa pela noção de pertencimento do aluno migrante ao espaço escolar.

Isso significa dizer que a diversidade e a educação inclusiva partem do pressuposto que os saberes prévios oriundos do cotidiano e da formação do educando se transformam em novos conhecimentos com significação e sentido, pois é necessário que ele se reconheça dentro deste contexto.

Em se tratando de educação inclusiva, Mantoan (2003, p. 33) enfatiza que “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo, e ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”. A presença de alunos imigrantes nas escolas públicas de Manaus também trouxe indagações e reflexões por parte do professorado em relação ao processo de inclusão desses estudantes, haja vista que a inclusão não acontece somente pelo processo de matrícula, mas, sobretudo, na garantia da permanência dos alunos na escola, como se vê nas respostas dos professores:

Aprendemos a incluir e a compreender que **os aspectos sócio-históricos precisam ser levados em consideração na prática educativa** (grifos nossos) (FDP11, 2022).

Incluir é respeitar e compreender esses diferentes modos culturais e **proporcionar aos alunos um ambiente acolhedor** (grifos nossos) (FDP3, 2022).

A inclusão perpassa pela compreensão da cultura de cada um (FDP2, 2022).

A participação coletiva de todos os alunos independente de raça, cor, etnia e deficiências, independente de suas limitações durante a prática diária (FDP12, 2022).

Tenho empatia para lidar com as diferenças (FDP8, 2022).

Os professores mostram-se atento ao processo de inclusão dos alunos migrantes com suas especificidades, partindo da concepção de que todos precisam ser acolhidos no mesmo espaço e, acima de tudo, sem práticas escolares que pregam a segregação. Diante desse pressuposto a inclusão escolar quebra o paradigma do ensino tradicional, pois passa a promover ações a todos àqueles que dela participam. (Mantoan, 2003).

Dessa forma, incluir o alunado significa que todos podem aprender sem práticas pedagógicas discriminatórias e especializadas, mas, para tanto, o projeto político pedagógico da escola deve ser reestruturado e ajustado aos novos

parâmetros da educação inclusiva. Outro ponto a ser destacado é que as escolas inclusivas propõem um modelo de organização na qual o currículo está estruturado para atender a todos, na mesma sala de aula, no ensino regular, independentemente de suas necessidades (Mantoan, 2003).

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua relação com as questões relacionadas à diversidade e inclusão, os professores possuem conhecimentos diferenciados, como vemos nos excertos:

Difícil pergunta (FDP12, 2022).

Estão presentes no currículo onde se propõe atividades de interação sobre as diversidades culturais (FDP5, 2022).

Ainda não acessei o PPP (FDP3, 2022).

Os estudantes têm mais chances de fortalecer sua autoestima com atividades inclusivas (FDP7, 2022).

De acordo com Moreira e Candau (2006, p. 86),

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e identidades dos nossos alunos e alunas.

Para Silva (1995, p. 94), “a produção de conhecimento, a cultura e o currículo são produzidas nos contextos das relações sociais de poder”.

O debate sobre o currículo escolar adotado pelas escolas, por professores, gestores, coordenadores e secretarias de educação retoma a importância de promover ações que dialoguem com a inclusão e a diversidade presentes no contexto escolar. O currículo pode ser flexível e adaptado para cada contexto social, visto que

[...] a diversidade cultural varia de contexto para contexto [...] construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (Gomes, 2007, p. 22).

A inclusão, de modo geral, corresponde a todos que vivenciaram algum tipo de exclusão, seja da escola, no trabalho e/ou em qualquer outro espaço social, devido a sua cor, etnia, gênero, raça, religião, idade ou por ser uma pessoa com deficiência ou que tenha dificuldades de aprender (Borges *et al.*, 2013). Nesse contexto, estão os alunos migrantes, que em alguns espaços escolares ou sociais são excluídos por não serem brasileiros, por não falar português, por ter hábitos e costumes diferentes, pela cor da pele.

Assim, o currículo escolar voltado para as questões da diversidade, da diferença e da identidade proporciona um ambiente escolar inclusivo, nos quais se encontram inseridos os alunos migrantes. Por esse ângulo, Silva (2000) critica as formas de representações de identidade e diferença apresentadas no currículo e na pedagogia.

Segundo o autor, o currículo e a pedagogia devem problematizar as questões referentes à identidade, diferença, diversidade e alteridade. Além disso, precisa oferecer mecanismos que incentive o/a estudante a questionar as formas de representação dominantes da identidade e diferença, em que essas duas são construídas e não dadas e acabadas.

As diferenças precisam ser reconhecidas, valorizadas e compreendidas no ambiente escolar para que a educação inclusiva aconteça de fato, como nos sugeriu Mantoan (2003). Entretanto, há algumas concepções divergentes na fala de alguns participantes em relação ao entendimento e efetivação da inclusão escolar, como podemos observar nos excertos:

Não temos condições de trabalhar de forma produtiva, pois a língua prejudica a aprendizagem, fato este que contribuem para o baixo rendimento dos alunos. Por isso, o IDEB da escola diminuiu (FDP9, 2022).

Quando aparecem alunos estrangeiros e não sei sua língua não tem como interagir e ensinar de maneira adequada (FDP6, 2022).

Esses relatos são relevantes, pois demonstram que os docentes estão inseridos em contexto sociais e linguísticos diferentes, sobretudo, com tantas especificidades, para os quais muitas vezes não tiveram formação acadêmica. O discurso sobre a dificuldade de comunicação evidencia a insatisfação sobre situações com as quais convive o que, direciona para a necessidade de formação inicial ou contínua, que se “alimente da necessidade de compreender esses contextos de minorias linguísticas” (Souza; Senna, 2016, p. 63).

Um dos desafios apontados perpassa pela compreensão da língua para efetivação da comunicação e possibilidade de interagir, portanto, para a efetivação no âmbito escolar, do ensino e aprendizagem. Assim, quando não se domina a linguagem da escola, dificulta o que está posto neste cenário.

Esse fato contribui para o processo de exclusão, pois aprender uma língua não está relacionado apenas a sua estrutura, mas também o contato com outras culturas, com o outro, com outros sistemas de valores.

Vale ressaltar também que a educação intercultural parte do pressuposto de que o ensino vai além do entendimento da estrutura da língua, pois essencialmente estabelece diálogos entre os sujeitos a partir da construção de contextos de interação, de aproximação e de conhecimento mútuo (Souza; Fleuri, 2003).

Assim, entendemos que a questão linguística dentro do contexto da educação intercultural é um ponto importante, contudo, não é o único. Nesse sentido, a maior parte dos professores participantes da pesquisa não condicionou ao aspecto linguístico ao processo de aprendizagem dos alunos migrantes. Esta relação foi feita de forma pontual.

Por conseguinte, na esteira dessas reflexões, entendemos a educação intercultural na perspectiva de que o sujeito é único, que embora sejam múltiplos, eles também são singulares. Portanto, uma educação intercultural trabalha com as singularidades dos sujeitos.

Para consolidar o processo educacional é necessário reconhecer os diferentes contextos dos estudantes. Isto implica dizer que a escola tem tentado redimensionar as práticas pedagógicas e o Currículo, entretanto, alguns alunos dos grupos identitários continuam sendo inviabilizados o que dificulta à intervenção escolar (Santiago; Akkari; Marque, 2013). A escola exerce um papel importante na construção de relações que promovam o encontro com o *outro*, aberta à diversidade e ao diálogo.

A escola pública aberta às classes populares possibilita o convívio entre as diferentes culturas. Contudo, a diferença cultural não pode ser ignorada à medida que produz a exclusão dos alunos de minorias étnicas, por exemplo, os alunos venezuelanos que estão nas escolas de Manaus, contribuindo para a *hegemonia monocultural* fortalecendo a desigualdade social.

Na construção de um novo pensamento sobre a escola, consideramos que elas devam estar abertas a diversidade e a diferença, promovendo diálogos, discussões e reflexões com o propósito de criar um ambiente de aprendizagem que “caminhe na perspectiva do diálogo, que considere relevante o *outro*, que valorize o diferente, legitimando assim, a perspectiva intercultural” (Candau, 2011, p. 52).

A promoção do diálogo intercultural no âmbito escolar contribui para o enfrentamento dos entraves pedagógicos por parte do corpo docente e gestão, como também promove discussões e reflexões acerca da prática pedagógica:

Na reunião pedagógica podemos programar as atividades anuais e dentre elas ações que coíbam o bullying com os imigrantes (FDP4, 2022).

A partir do diálogo entre a equipe pedagógica, poderemos encontrar soluções e meios viáveis para de fato fazer a inclusão acontecer na escola (FDP5, 2022).

Na reunião são definidas as maneiras que iremos atuar com o aluno imigrante (FDP7, 2022).

O diálogo entre os professores ajuda a encontrar metodologias que contribuam para a inclusão e aprendizagem dos alunos (FDP9, 2022).

Sem o diálogo suscitado na reunião pedagógica o trabalho não é desenvolvido. Algumas questões precisam ser discutidas no planejamento escolar. As questões de inclusão e diversidade precisam ser inseridas durante o ano todo (FDP11, 2022).

A troca de ideias no planejamento a respeito da educação intercultural abre o leque para o enfrentamento e assim podemos construir novas realidades (FDP12, 2022).

Enfatizamos que o diálogo é um dos caminhos para romper com as bases do sistema de educação tradicional cuja pedagogia é *reprodutora e perpetuadora*. A discussão suscita por estratégias pedagógicas que estejam alinhadas a nova realidade que se apresenta no espaço escolar, como também por uma pedagogia que “[...] promova o pensamento crítico, que possibilitem a construção de modos diferentes de pensar e agir” (Tavares; Gomes, 2018, p. 61).

Nesta ótica, alguns desafios perpassam para a concretização de uma escola mais acolhedora, voltada para as questões da diversidade, inclusão escolar e educação intercultural, aberta às diferenças, reconhecendo e compreendendo as singularidades de cada aluno, sobretudo dos alunos migrantes no ensino fundamental I.

A complexidade dessas questões e sua efetivação na escola perpassam também pela formação do professor, tanto inicial quanto a contínua. O metatexto seguinte mostra a importância, discussão e reflexão da formação de professores para a efetivação de uma educação intercultural.

3.2.3.2 *Formação inicial e continuada: desafios para a formação docente*

A formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, são importantes à medida que contribuem para evolução profissional dos professores. Nesse sentido, entendemos a escola como espaço que promove a qualificação do professor, pois, de acordo com Nóvoa (1995), a escola é o melhor ambiente para ressignificar o saber docente.

Em diferentes espaços educacionais e no meio acadêmico, discute-se a respeito da formação e da prática profissional dos professores. Especificamente, ressalta-se a necessidade do professor reavaliar sua formação inicial, assim como avaliar e ressignificar sua atuação, a fim de “atualizar-se metodologicamente e em conteúdos” (Kronbauer, 2012, p. 31).

A atuação docente no século XXI acontece em contextos diversificados, com tensões e conflitos, os quais requerem do professorado uma nova formação inicial e contínua que possibilite o diálogo entre os pares, mas que também seja coerente com a realidade social que se apresenta na escola (Silva; Rebolo, 2017). Diante de desses entendimentos, o que os participantes da pesquisa nos revelam quando suscitados a partir do seguinte questionamento: **Na sua formação inicial, foi possível perceber a discussão a respeito das questões de diversidade e inclusão? Se sim, como? Se não, por quê?**

Algumas respostas apontam para a formação inicial ainda contendo em sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) apenas as disciplinas acadêmicas, sem contextualizar com a realidade que se apresenta dentro dos espaços escolares. Além disso, tampouco sensibilizam o professor para a diversidade cultural presentes na escola, como se vê a seguir:

Não (FDP1, 2022).

Na época não se falava em inclusão (FDP6, 2022).

Na graduação, a diversidade e inclusão foram citadas, entretanto, priorizando outros aspectos, como por exemplo, deficiência física e intelectual (FDP9, 2022).

Na minha época não falávamos diretamente sobre essas questões, até porque esses assuntos eram distantes de nós. Eles não faziam parte da nossa formação (FDP11, 2022).

Pensar em políticas educacionais está diretamente condicionado a formação de professores, tanto no Currículo acadêmico quanto na valorização de sua carreira que se dá através de melhores salários, recursos pedagógicos que atendam a todos que estão envolvidos no processo educacional, carga horária que seja compatível com suas atividades, material didático que aborde a diversidade, práticas pedagógicas que auxiliem os professores na realização das atividades docentes.

Observa-se que a falta de formação interfere diretamente no trabalho dos professores dos anos iniciais que atuam em contextos interculturais, isto porque, o

novo contexto que se apresenta exige um professor que esteja preparado para atuar com minorias linguísticas e étnicas. Nesse sentido, a ausência de preparo do professor acaba contribuindo para a naturalização de estigmas e preconceitos, dificultando a formação da identidade do alunado e, assim, contribuindo ainda mais para o processo de exclusão (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Acerca dessas questões, podemos inferir que a qualificação profissional advinda da educação superior deve buscar oferecer aos docentes, contribuições ao desenvolvimento de sua prática profissional. Além disso, é salutar pautar-se na valorização da pluralidade cultural, diversidade e abordagens educacionais que compreendam e respeitem as múltiplas identidades “na qual o direito à diferença é reconhecido” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p. 63) e que constituem o espaço escolar.

Ainda levando em consideração as respostas dos participantes e as observações realizadas durante a pesquisa, ao usarem a expressão “na minha época” (P6; P11), nos apresenta um cenário no qual a Educação Superior. Pelo menos no curso de Pedagogia, não ofertava disciplinas que promovessem a discussão e reflexão a respeito das diversas identidades que se encontram na escola.

Na contramão desses entendimentos, Tardif e Lessard (2005, p. 31) afirmam que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Nesse sentido, a formação pensada no indivíduo e em suas singularidades e identidade “se faz necessário ponderar sobre quais perspectivas e expectativas move-se esta formação” (Kronbauer; Simionato, 2012, p. 19).

A partir dessas proposições, há que se ressaltar que a escola do século XXI passou por mudanças no currículo escolar à medida que preconiza a promoção de uma educação intercultural e inclusiva. Em vista disso, solicita-se do professor um novo posicionamento para acolhimento aos estudantes dos grupos minoritários, como por exemplo, os imigrantes (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Diante dessa nova organização, o professor precisou lidar com os enfrentamentos que surgiram nesse contexto, visto que não teve acesso a recursos que viabilizassem de forma efetiva, acolhedora e com qualidade o ensino do alunado. (Kronbauer; Simionato, 2012). Tampouco, formação continuada para professores inseridos em contextos de diversidade, preparando-os para dialogar com a realidade da escola que é desafiadora e complexa.

Ainda de acordo com Imbernón (2002), a formação docente assume um papel que vai além da atualização científica, pedagógica e didática. Por esse lado, promove mudanças por meio da reflexão e formação, a qual contribuirá para a adaptação e convivência com as incertezas e mudanças que ocorrem nos contextos educacionais.

Assim, atuar na profissão docente “requer uma nova formação inicial e continuada”, visto que “a profissão docente exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, animação de grupo, participação, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (Imbernón, 2004, p. 14). Concordamos com o autor, pois a profissão exige uma formação que contemple outros saberes e não somente a transmissão de conhecimento, principalmente porque os novos contextos educacionais diversos solicitam do professor uma atuação que concretize uma educação que favoreça a heterogeneidade no âmbito escolar.

Na formação inicial, os professores devem ter acesso a metodologias e mecanismos que os auxiliem para a efetivação do trabalho pedagógico, possibilitando diálogo entre a teoria e prática, aproximando-os do contexto social de seus alunos. Desse modo:

[..] os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e ainda sobre a como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem. Articulado a discussão em torno do multiculturalismo crítico com a formação de professores [...] uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo que se possa criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar (Pansini; Nenevé, 2008, p. 31).

A partir das inferências dos autores, a escola passa lentamente por essas transformações e “revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade” (Nóvoa, 2019, p. 2). Ainda de acordo com o autor, o modelo escolar vigente está em declínio, pois o *contrato* e *modelo* estabelecidos precisam ser reconsiderados. É necessária uma *metamorfose* da escola, o que implica na mudança do seu currículo, mas, principalmente, na formação de professores.

É importante destacar que alguns participantes obtiveram em sua formação inicial disciplinas que preconizavam na ementa abordagens educacionais que faziam referência à multiplicidade de identidades existente no universo escolar. Entretanto, foi uma perspectiva em que a inclusão escolar, como abordagem educacional, direcionou-se somente para alunos com *deficiências*, *transtornos globais do*

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996), conforme se vê a seguir:

No currículo do curso havia uma disciplina sobre Educação especial que abordava essas questões (FDP5, 2022).

Na formação inicial estudamos sobre a inclusão de pessoas com deficiências (FDP7, 2022).

Durante a formação acadêmica houve disciplinas voltadas para a temática da inclusão (FDP8, 2022).

Na faculdade trabalhamos, principalmente, a inclusão de alunos com deficiências físicas e cognitivas (FDP10, 2022).

Compreender as diferenças é essencial para que a escola tenha êxito em seu processo de ensino e aprendizagem. Aliado a isso, também é salutar considerar “[...] um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função de suas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16).

Dentro desse universo, estão os alunos imigrantes dos anos iniciais, com suas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, enfim, em sua diversidade, conflitos e tensões. Ressaltamos que essa realidade, na qual os imigrantes venezuelanos fazem parte efetiva do contexto escolar público de forma mais assídua, aponta para uma nova realidade a partir de 2018.

Nesse cenário, os professores, mesmo sem cursos de formação continuada e reuniões pedagógicas, promovem o diálogo entre si, com os gestores e coordenadores. Assim, discutem metodologias, práticas curriculares e materiais necessários para o bom desenvolvimento das atividades, acolheram o alunado, integrando-os no ambiente escolar pela efetivação de práticas pedagógicas que contemplem também a realidade deles.

Em vista disso, cursos de formação continuada que tragam em seu bojo discussões pertinentes a essa realidade, como também debates acerca da educação intercultural, diversidade e inclusão são fundamentais para desconstruir paradigmas alicerçados pela educação *monocultural*. Nesse sentido, no universo de professores investigados, é significativo o número de docente sem formação para o trabalho pedagógico junto a esse alunado.

Dentro desse contexto, para a seguinte pergunta “**Capacitação para trabalhar com aluno imigrante?**”, obtivemos as seguintes respostas presentes na Tabela 7

Tabela 6 – Pergunta 9

Formação para trabalhar com aluno imigrante?	
Respondentes	12
Sim	3
Não	9

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2022).

Dessa forma, podemos observar que 72,7% responderam que não foi ofertado curso de formação e 27,3% afirmam que já participaram de formação voltada para o atendimento do alunado imigrante.

Outro questionamento suscitado partiu da seguinte questão “**a formação foi ofertada por?**”. As repostas apresentadas no questionário apontam que: 63,6% dos participantes não receberam oferta para formação; 9,1% receberam formação por meio da rede pública de ensino; 27,3% por iniciativa própria (Tabela 8).

Tabela 7 – Pergunta 10

A formação foi ofertada por?	
Respondentes	12
Rede pública de ensino	1
Iniciativa própria	3
Outro	0
Não foi ofertada	8
Rede particular de ensino	0

Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa (2022).

A formação para trabalhar com o alunado migrante, quando existe, se dá, ainda que de forma mínima, pela rede pública (quadro) não atendendo a todos os docentes, tampouco inovando sua prática pedagógica. Dada essa pouca oferta, tal formação fica mesmo sob a responsabilidade do próprio professor, que busca contemplá-la por meio de leituras, palestras e cursos de autoformação fora do espaço escolar.

Como mencionado, em um contexto educacional no qual a diversidade está presente com suas singularidades, identidade e diferença propõe-se que sejam oferecidos cursos de formação que preparem o professor para atuar com os *diferentes sujeitos*. Essa formação contempla o nível intelectual, emocional e cognitivo. Contudo, os participantes da pesquisa apontam que mesmo trabalhando em uma escola que tem uma porcentagem significativa de alunos imigrantes matriculados, os quais em sua maioria são venezuelanos, somente 27,3% dos professores têm cursos de formação direcionados a essa realidade, enquanto 72,7 % não possuem esta formação.

Outro dado a ser observado é em relação aos professores que possuem curso de formação continuada, que aconteceu por iniciativa própria. Desse modo, a formação fica relegada para outro momento dentro da instituição de ensino. Essa omissão por parte do governo em fomentar política pública³² direcionada para a políticas de formação contribuem para a precarização da educação no ensino básico (Pimentel; Ribeiro, 2021), seja ela realizada em contextos interculturais ou não.

As políticas de formação de professores são propostas pelo governo federal e executadas por estados e municípios em parcerias com as Instituições de Educação Superior (IES). Tais políticas se materializaram em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo é promover melhorias na educação básica por meio do resultado da avaliação externa. Desse modo, os resultados dessas avaliações também refletem na formação docente (Pimentel; Ribeiro, 2021).

A formação dos professores que atuam nos anos iniciais foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ao recomendar formação superior a todos os professores da educação básica. Esta medida promoveu novamente a procura pelos cursos de pedagogia e normal superior. Para o cumprimento dessas medidas preconizadas na LDB/96, estados e municípios brasileiros firmaram parcerias com as universidades com o objetivo de diplomar esses profissionais. Dessa forma, milhares de professores da educação básica são graduados dentro desse contexto (Sarti, 2012).

Ademais, outras políticas educacionais são ofertadas na formação inicial, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o

³² De acordo com Azevedo, entende-se por política pública “tudo que o governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações ou omissões” (2003, p .1).

Programa de Residência Pedagógica e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esses programas são ofertados pela CAPES e desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior em parceria com as escolas da educação básica.

Tanto o Pibid quanto o Programa de Residência Pedagógica estão direcionados aos futuros profissionais da educação básica, mas que ainda não atuam na profissão. Por outro lado, o Parfor, especificamente, oferta cursos de graduação aos docentes que estão atuando na educação básica em sua área específica, seja na primeira ou segunda graduação (Pimentel; Ribeiro, 2021).

De acordo com Sarti (2012, p. 325) no que concerne à formação profissional de professores, “[...] muito se tem produzido *sobre, pelos e para os professores*, sem que isso lhes possibilite alcançar posições mais centrais no campo da educação e obter melhores resultados nas disputas nela empreendidas”.

Todas as ênfases citadas nos programas que são desenvolvidos na formação inicial, não acontecem na mesma proporção na formação continuada. Mediante a isto, o professor não se sente preparado para lidar com as demandas que chegam à escola. Esta afirmação fica clara na resposta dos participantes, em relação ao seguinte questionamento **“Em relação à formação continuada, que curso(s) pode contribuir para a sua prática docente junto a discentes imigrantes?”**.

Os participantes concluem: (FDP8, 2022): “Curso de Línguas”, (FDP10, 2022): “Educação e pobreza e cartilhas com orientações didáticas para realizar as atividades”; (FDP12, 2022): “Cursos sobre legislações que respaldam a diversidade e a inclusão”. A partir das respostas, observamos que a formação continuada deve ser fomentada pelo poder público dentro e fora do espaço escolar.

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) também contempla a formação de professores, especificamente nas metas 15 e 16. As demais metas destacam a necessidade da formação de professores para alcançar a qualidade do ensino na educação básica, independente do nível e modalidade de ensino.

Outros documentos como a Base nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 02/2019 e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica de 2020, promovem mudanças na formação inicial e continuada do professorado. É oportuno ressaltar que os textos dos

documentos não têm se materializado como estão preconizados na proposta, sobretudo em “relação a formação de professores para atuar com as diferenças” (Pimentel; Ribeiro, 2021).

A *metamorfose* na renovação do espaço escolar deve estar voltada para a valorização da diversidade (Nóvoa, 2019), suscitando “mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores” (p. 5). Dentro dessa perspectiva, é necessária uma reestruturação na formação profissional do professorado, tanto na formação inicial quanto contínua.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) ressalta que essa reestruturação parte do diálogo entre os espaços escolares, profissionais e universitários, pois o lado conservador das profissões dificulta a construção e políticas de formação que conduzam a novas práticas de trabalho.

Somado a isso, todos os sujeitos do processo educacional (professor(a), gestor(a), pedagogo(a) e coordenador(a)) devem estar envolvidos em desenvolver um ambiente inclusivo e acolhedor a todos que dele fazem parte. Essa tarefa não é fácil.

Para tanto, a formação docente, inicial ou em exercício, deve estar articulada com a realidade do contexto escolar. Além disso, necessita de compreensão quanto à diversidade e promoção de práticas pedagógicas e curriculares como alternativa para gerir conflitos e propor caminhos de aprendizagem significativa a todos.

3.3 Produto Educacional

O produto educacional é resultado da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional. Aqui cabe ressaltar que o lócus da pesquisa está estreitamente ligado ao problema de pesquisa, pois, apresenta um número significativo de alunos imigrantes e/ou refugiados e, em sua maioria, venezuelanos.

Diante das respostas ao questionário, juntamente com diálogos e observações realizadas no lócus da pesquisa fomos idealizando o produto, desde o referencial teórico, as unidades temáticas, e, principalmente a intenção de concretizar no produto uma parte que fosse prática, na qual os professores pudessem alinhar teoria e prática. Dentro desse contexto, suscitou a necessidade de elaborar um curso de formação continuada o qual aos poucos fomos construindo, em constantes indagações, mas, sobretudo, se estruturando.

Essas indagações e estruturas do produto tiveram origem nas respostas ao questionário que foram fundamentais e norteadores, assim como a materialidade num curso de formação continuada adveio das inquietações e reflexões dos professores acerca do objeto de pesquisa. Dessa forma, enfatizamos a importância da participação e colaboração dos docentes para a concretização deste produto educacional.

A partir desse momento, materializou-se o curso de formação continuada, intitulado “**Caminhos para uma Educação Intercultural**” em formato digital - *e-book*. Seu objetivo consiste em contribuir para a formação continuada de professores da educação básica que atuam em contextos interculturais, envolvendo, entre outros, estudantes imigrantes e/ou refugiados, ou seja, é um trabalho voltado aos professores que já estão em sala de aula, como também para aqueles que ingressarão ou que se interessem pela temática.

A partir da finalização da versão do produto educacional foi constituído um Comitê *Ad hoc* formado por um grupo de docentes que atuam na Educação Básica com experiência acerca da temática em contextos interculturais. Para socialização e validação, foram convidados os docentes que participaram da coleta de dados (Fundamental I), bem como outros docentes da educação básica que atuam em outras etapas de ensino (Fundamental II e Médio), considerando a temática e os objetivos do curso.

Assim, foram convidados 25 professores, entretanto, somente dez responderam o formulário de avaliação do produto disponibilizado pela ferramenta do *Google Forms*. Mesmo com quantitativo de professores inferior ao previsto, verificamos que os dados obtidos na avaliação trouxeram contribuições necessárias e significativas, ampliando a dimensão para a qual o produto foi idealizado. Nesse sentido, o objetivo da proposta de avaliação também foi alcançado.

Com base na validação, destacamos a relevância da temática entre suas contribuições, pois apresenta conceitos fundamentais para o professor refletir sobre questões relacionadas à educação intercultural, contribuindo assim para a formação docente.

3.3.1 A Estrutura do curso de formação continuada

O produto passou por cinco versões preliminares, sempre sob a orientação e correção da orientadora. Da versão encaminhada para o Comitê *Ad hoc*, constituído por 10 professores da educação básica, à versão atual (6º versão). As unidades temáticas, cores, *layout*, orientações, ficha técnica e imagens passaram por ajustes.

Figura 11 – Versão Comitê Ad hoc e Versão atual do produto educacional



Fonte: Elaboração própria (2023).

O produto educacional traz como contribuição para formação de professores, na forma continuada, um curso organizado em quatro unidades, que formam o percurso formativo, apresentados a seguir:

a) I unidade temática: intitulada *Ponto de Partida*, convida o docente a conhecer algumas narrativas de imigrantes e/ou refugiados pelo mundo e no Brasil, assim como o quantitativo de alunos que estão nas escolas da rede pública e as garantias ao acesso à educação que constam na Constituição Federal (Figura 12).

Figura 12 – percurso formativo e Unidade 1



Fonte: Elaboração própria (2023).

b) II unidade temática: Intitulada *Fios Condutores: Educação Intercultural, diversidade e Educação Inclusiva*, em seu texto de apresentação, dando continuidade ao percurso formativo, convida o docente a conhecer as perspectivas da Educação intercultural, Diversidade e Educação Inclusiva, Leis e Declarações que amparam o imigrante e/ou refugiados no território nacional (Figura 13).

Figura 13 – Unidade 2



Fonte: Elaboração própria (2023).

- c) III unidade temática: Intitulada *Formação Docente: Desafios e Perspectivas*, possui o intuito de identificar e refletir a respeito dos desafios e perspectivas da formação docente em contextos interculturais, especificamente envolvendo alunos imigrantes e/ou refugiado (Figura 14).

Figura 14 – Unidade 3



Fonte: Elaboração própria (2023).

- d) IV unidade temática: Intitulada *Práticas pedagógicas exitosas em contextos interculturais*, destaca a importância das práticas que articularam em sua essência fundamentos da educação intercultural, diversidade e educação inclusiva, além da possibilidade de replicá-las ou adequá-las à realidade e/ou necessidades de cada contexto (Figura 15).

Figura 15 – Apresentação da unidade 4



Fonte: Elaboração própria (2023).

Por fim, destacamos que o Produto Educacional busca contribuir para a formação continuada de professores que atuam em contextos interculturais, sensibilizando-os quanto à questão específica da migração. Ao mesmo tempo, apresenta referencial teórico e prático que forneça subsídios para a melhoria do trabalho pedagógico, além de reflexão e diálogo acerca da temática.

É importante frisar que o material pode ser utilizado e adaptado conforme a realidade do docente. Assim, elaboramos um percurso formativo com o objetivo de traçar um caminho que atendesse as demandas dessa formação em especial. Portanto, ressaltamos que não há somente um caminho, mas ousamos propor o percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ensino Tecnológico não esgota as questões que envolvem os desafios encontrados pelos docentes em face do processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação, especificamente para os professores dos anos iniciais.

O processo migratório tem raízes profundas na construção da identidade nacional. Esse fenômeno contribuiu e ainda contribui para a construção de uma nova configuração social, política, mas, também educacional.

No tocante ao sistema educacional, o recente fluxo migratório de pessoas venezuelanas, a partir de 2018 particularmente para a cidade de Manaus, trouxe inquietações aos professores à medida que não foram desenvolvidas políticas educacionais que contemplassem essa questão. Tampouco houve preparação antecipada do corpo docente para atuar dentro dessa nova perspectiva que se fez imperativa.

A Legislação brasileira passou por um momento de reconhecimento da imigração como um processo legal, visto que foi aprovada a nova Lei de Migração (13.445/2017), que garante os direitos e protege o estrangeiro contra a discriminação e a xenofobia, tendo em seu bojo esses princípios. Dentro desses direitos, está a garantia de matrícula, bem como acesso e permanência nas escolas públicas do país.

Todavia, somente a garantia à matrícula não confere permanência em condições igualitárias no sistema educacional. Dentro dessa proposição, há que se mencionar que, em um contexto tão diverso, a educação intercultural crítica e a educação inclusiva são abordagens educacionais fundamentais para promover a inclusão e acolhimento deste aluno, como também precisam nortear o trabalho pedagógico de professor(a), diretor(a) e pedagogo(a).

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas realizadas em contextos interculturais não podem ficar restritas a datas comemorativas. Elas precisam ser contempladas no Currículo efetivando assim mudanças estruturais, bem como na formação de professores. Esse é o caminho para a inclusão do migrante de forma efetiva no contexto escolar.

Pensar sobre o papel das instituições de ensino nos remete a questão central no que diz respeito à formação de professores. Assim, um professor intercultural não trata a diversidade como adorno, mas, efetivamente, propõe diálogos para a

efetivação dela. Dessa forma, a escola precisa ser um espaço de interlocução, oferecendo mecanismos de inclusão e objetivando o respeito mútuo.

Diante dessa perspectiva, o grande desafio da escola é atuar de forma efetiva, pois o espaço escolar não é neutro. Portanto, há nele tanto o espaço físico quanto cultural.

Dentro dessa perspectiva a formação de professor contribui para preparar o professor (intelectual e emocionalmente) para realizar mudanças significativas para a construção de um novo ambiente escolar o qual a paradigma da homogeneidade não seja focado como positivo. Por outro lado, a elaboração de um Currículo escolar heterogêneo tendo em seu bojo a valorização da diversidade, independente da classe social, etnias, culturas, gêneros, contribui para a compreensão das diferenças as quais tornam os sujeitos singulares.

Assim, esta pesquisa possibilitou analisar os desafios encontrados pelos docentes em face ao processo inclusivo de alunos imigrantes na escola manauara. Nesse aspecto pode-se considerar que as políticas públicas e educacionais voltadas aos imigrantes avançaram nos últimos anos, principalmente, depois do intenso fluxo migratório advindo da Venezuela.

Esse estudo permitiu também tecer algumas considerações sobre a escola e seu papel enquanto instituição formadora na qual a diversidade se faz presente. Nesse sentido, esta instituição deve promover a inclusão escolar por meio de práticas pedagógicas que valorizem a identidade e diferença, mas também que compreenda que a inclusão escolar se faz envolvendo todos os atores escolares, sem práticas discriminatórias e valorizando a cultura.

A formação inicial e continuada de professores pautada na diversidade e inclusão contribui para a efetivação de uma educação intercultural, contribuindo para a reflexão do processo acerca desta temática como também possibilitando que ele possa desempenhar atividades inovadoras. Para tanto, é importante que os diversos atores educacionais participem ativamente do processo de reconstrução do pensar no ambiente escolar.

Dessa forma, investir na formação continuada desses profissionais é importante, pois oferece para aqueles que estão na escola, compreender os processos que ocorrem dentro e fora dela. Em vista disso, é salutar atualizar sua prática para propor outras abordagens educacionais que sejam adequadas a aquele

contexto, principalmente em uma instituição com um público tão diverso, como a escola pública.

Essa mudança perpassa, efetivamente, pela formação inicial e/ou contínua de professores, visto que é uma das peças-chave para a discussão e enfrentamento acerca dos desafios pedagógicos para a profissão docente, mas também para quebrar com o paradigma da educação hegemônica e adquirir novos conhecimentos que contribuam para a atuação do professor frente ao novo contexto educacional e suas configurações. Assim, inclui-se a promoção da educação na perspectiva da educação intercultural, inclusiva e de valorização da diversidade.

Essa pesquisa traçou um breve perfil dos migrantes, do fluxo migratório a partir de 2018 para o Brasil e especificamente para a cidade Manaus, como tem sido o processo de acolhimento nas escolas a partir do olhar mais atento dos professores da educação básica no ensino fundamental I. Além disso, refletiu no que consiste o discurso da inclusão e diversidade na perspectiva do professor manauara e os desafios para a inclusão do aluno imigrante no contexto escolar.

Como contribuição, foi elaborado um produto educacional intitulado: Caminhos para uma Educação Intercultural, um curso de formação continuada materializado em formato digital. O produto educacional em questão é caracterizado como um material didático cujo objetivo principal é contribuir para a formação continuada de professores da educação básica que atuam em contextos interculturais, envolvendo, entre outros, estudantes imigrantes e/ou refugiados.

Sua finalidade é oferecer um curso de formação continuada para professores da educação básica na perspectiva da educação intercultural. Para tanto, o material propõe um percurso formativo dividido em unidades temáticas para melhor compreensão e análise dos desafios e reflexões acerca do processo inclusivo do migrante no contexto escolar.

Assim, o produto educacional trouxe muitos benefícios, tais como, apresenta os conceitos necessários para o professor refletir sobre as questões de Educação Intercultural, Diversidade e Educação inclusiva. As ilustrações expressam nossa regionalidade Amazônica, além de apresentar dados estatísticos necessários para o entendimento da temática. Somado a isso, traz em seu bojo aspectos teóricos e práticos, complementando-os.

Um desdobramento da presente pesquisa seria propor as Secretarias de Educação Estadual e Municipal do Amazonas a realização de cursos de formação

continuada para professores que atuam em contextos interculturais, tendo como norteador o produto educacional em questão. A Região Norte, em particular a cidade de Manaus, não é mais um lugar de trânsito, todavia, de moradia para o imigrante.

Diante dessa perspectiva, uma formação pautada nos princípios da educação intercultural contribuirá para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes inseridos neste contexto.

REFERÊNCIAS

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Brasília, DF: Acnur, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Instrução Normativa nº 001/2022**. Disciplina os procedimentos operacionais relativos ao processo de lotação e movimentação de pessoal da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Diário Oficial do Estado, Publicações Diversas, p. 16–21. Publicada em 12 jan. 2022. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/16759/#e:16759> Acesso em: 06 jan. 2023.

ALMEIDA, Ferreira Gyslaine; SOUSA, Mônica Teresa Costa. **A proteção interna do imigrante ilegal. Direito Internacional dos Direitos Humanos III**, p. 125-155. Disponível em: < <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=89dddcba3bee5793> >. Acesso em: 9 set. 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

Associação Nacional dos Procuradores da República. Disponível em: <<https://www.anpr.org.br/imprensa/artigos/25389-migracao-venezuelana-no-amazonas-e-politicas-de-acolhimento>>. Acesso em 18 mar. 2023.

BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem e Linguística: Pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BALBINOTTO NETO, Giacomio. **Teoria Econômica da Migração**, 2009. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br/giacomo/arquivos/eco02268/teoria-migracao.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BORGES, Adriana Costa et al. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. In: CONGRESSO ACADÊMICO CIENTÍFICO DA UEG, 2013, Porangatu. **Anais** [...] Porangatu: UEG, 2013.

BRASIL, Marília Carvalho. Os Fluxos Migratórios na Região Norte nas décadas de 70 e 80: Uma análise exploratória. **Cad. Est. Soc. Recife**, v. 13, n. 1, p. 61-84, jan/jun., 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para Todos** – Plano de ação para satisfazer as necessidades educativas especiais. Jotiem: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 jul. 2022.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Unesco, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. **Lei Federal nº. 9.474/47** de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm> Acesso em: 1 ago. 2022

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (2014).** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, ed. Extra, 26/jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 8. 752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. Diário Oficial da União, 10 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. **Lei nº 13.445** de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017. Acesso em: 20 nov. 2021. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/13445.htm>

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Defini as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46-49, 15/abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 abr. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-**

Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 103-106, 29/out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: Questões e buscas. **Revistas Múltiplas leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2008.

_____. GIMENEZ, T. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Soares, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 756-771.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Educação multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura: questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.34-60.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANEN, Ana. XAVIER, Giselli Pereli Moura. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 48, p. 322-342, set./dez. 2005.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; SILVA, Bianca Guimarães. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; SILVA, Bianca Guimarães. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELA_T%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: CIERCO, Teresa. et al. **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017. p. 11-25. Disponível em:

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111036/2/256342.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CONCENTINO, Jéssica *et al.* Encaminhamentos da metodologia de análise de dados: análise textual discursiva. In: Encontro Paranaense de Educação Matemática. Unioeste de Cascavel, 21 a 23 de setembro de 2017. **Anais [...]** Cascavel, 2017. Acesso em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/EPREM/XIV_EPREM/paper/viewFile/222/12. Acesso em: 06 mar. 2023.

COSTA, Marli Marlene Moraes; REUSCH, Patrícia Thomas. Migrações internacionais (Soberania, Direitos Humanos e Cidadania) Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultural jurídica**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 275-292, mai.-ago, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas** em 10 de dezembro de 1948. Representação da UNESCO no Brasil, 1998.
<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Uniersal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade.** **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1994. p.18-25.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: ela é um que fazer neutro?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n.1. p. 64-70.

_____. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

GOLGHER, André Braz *et al.* **Fundamentos da migração.** Belo Horizonte: Cedeplar/UFMG, 2004.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GUITARRARA, Paloma. **Manaus**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/manaus.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9re6wc>. Acesso em: 29 set. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se pra a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEE, Everett. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, Helio A. (org.). Migração interna, textos selecionados: teorias e métodos de análise. Fortaleza: BNB, t. 1, p. 89-114, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola; teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LENDERS, Sebastian. Bolivianos, haitianos e venezuelanos—três casos de imigração no Brasil. Heinrich Böll Stiftung—Rio de Janeiro—Brasil, v. 14, 2019. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2019/04/15/bolivianos-haitianos-e-venezuelanos-tres-casos-de-imigracao-no-brasil>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, ROMEU (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-69.

MILESI, Rosita. **Refugiados e Migrações Forçadas**: Uma reflexão aos 20 anos da Declaração de Cartagena. Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). 14 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/index.php/refugiados-as2/153-refugiados-e-migracoes-forçadas-uma-reflexão-aos-20-anos-da-declaracao-de-cartagena>>. Acesso em: 5 mar. 2023.

_____. COURY, Paula; ROVERY, Júlia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70, 2018.

MOANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. EUjuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, A. F. B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L.; ZACCURI, E. E GIAMBIAGI, I. (org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 20-48.

NEPO – Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó". Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

NOGUEIRA, Olinto José Oliveira et al. Migrações internas: tentativas de se buscar uma teoria. **Análise e conjuntura**. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 38-47, 1991.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#:~:text=No%20meio%20de%20muitas%20d%C3%BAvidas,pelo%20fim%20do%20modelo%20escolar>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 2018.

PINEDA, F. L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a Terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 94-123.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 1, n. 3, Núm. Esp. p. 22-33, 2019.

POTENGY, Gisélia Franco. O processo de inserção do migrante na sociedade urbano-industrial. **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: Etene/BNB, 1980.

RAVENSTEIN, Ernest George. As leis da migração. **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: BNB, ETENE, 1980. p. 22-88.

REIS, Lyria; RAMOS, Natália. Comportamentos de saúde e estilos de vida em contexto migratório: um estudo com mulheres e homens brasileiros imigrantes em Portugal. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 23 a 26 de agosto de 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

RUSSO, Kelly; ANADON, Corina Borri. Interculturalidade e Inclusão na Educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. **Periferia**, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2019.

SAADEH, Cyro; EGUCHI, Mônica Mayumi. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados- Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado12.htm>>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural, desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Angela. Rocha. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, p. 32-56, 2009.

SANTOS, Camille Magda dos. **A escola e o acolhimento do aluno imigrante: algumas considerações**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Interculturalidade: Instrumento de mudança da práxis escolar. Interculturality: Instrumento of scholar praxis changing. **RevistAleph**, n. 31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39293/22730>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** 2004. Tese de Doutorado. [s.n].

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr/jun. 2012.

SENA, Rodrigues Raylene. **Movimentos migratórios da população saterémawé: povo indígena da Amazônia.** 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

SILVA, Filipe Rezende; FERNANDES, Durval. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 113, n. 18, p. 50-64, 2017.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.

SILVA, Gustavo Junger *et al.* Refúgio em números. 6. ed. Brasília: OBMigra, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017.

SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo. In: MOURA, Hélio. (Org.). **Migração interna: textos selecionados.** Fortaleza: BNB/ETENE, 1980.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Desafios para a inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e Debates**, Boa vista, n. 30, p. 55- 68, jul./dez.2016.

SOUZA, MIP de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SQUARISI, Dad. Emigrar, imigrar e migrar: diferença. **Correio Braziliense**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://blogs.correio braziliense.com.br/dad/emigrar-imigrar-ou-diferenca/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, [s.l.], n. 29, p. 47-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 7 jul. 2023.

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo, Estudo de Caso: Uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Diretrizes para a educação intercultural**. Paris: UNESCO, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia de colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do participante: _____

Prezado (a) participante

Venho, por intermédio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro/AM, CEP: 69020-120, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco desenvolvida pela mestrandia Rayka Justiniano de Figueiredo.

A pesquisa “ **Imigrantes na Escola Pública de Manaus: Reflexões e desafios na perspectiva da Formação Docente**” será desenvolvida no ano de 2022. Este estudo tem como objetivo geral: “ Discorrer sobre os desafios encontrados pelos docentes em face ao processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação”. Intenciona-se a partir do estudo, que envolve professores da rede pública de Manaus, a construção de um produto educacional para o processo formativo de docentes na educação básica.

Sua colaboração na pesquisa é fundamental para o registro e percepção da formação docente a qual a pesquisa se propõe a investigar. Em caso de aceite, sua contribuição consistirá em participar na aplicação de questionário semiestruturado, a fim de compreender as perspectivas do professor em relação ao atendimento desse alunado, assim como discorrer sobre os desafios pedagógicos encontrados pelos professores para o atendimento do direito à educação do aluno imigrante. As compreensões e entendimentos produzidos nessa investigação poderão ser utilizados por instituições de ensino de qualquer esfera para potencializar discussões e pensar em novas perspectivas em torno da formação continuada de professores.

O questionário será realizado por meio de formulário on-line na plataforma do *Google Forms*, como também de forma presencial. Por meio deste termo, o Senhor (a) está consentindo em participar do estudo e autorizando que utilizemos suas respostas no questionário como fonte de informação. A terceira parte do questionário será gravada e transcrita na íntegra. Sua identidade será mantida em sigilo como recomendado na Resolução 466/2012 do Conselho nacional de Saúde.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Assim, os possíveis riscos envolvidos na realização da pesquisa são: quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Como ações de mitigação, tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos em absoluta confidencialidade. Garantimos a não violação e a integridade dos documentos e, portanto, ninguém terá conhecimento sobre sua participação. Também garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa.

A sua participação dependerá da sua livre vontade e poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem qualquer prejuízo. Para isso, basta entrar em contato com a pesquisadora responsável por qualquer um dos meios citados no final deste documento.

O senhor (a) não terá gastos para participar do estudo e não receberá dinheiro pela sua participação. Caso haja dúvidas quanto aos aspectos éticos pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEPSh-IFAM. O Comitê de Ética em Pesquisa tem por função avaliar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos e neste presente estudo tem por objetivo velar pelo bom andamento da pesquisa para evitar qualquer dano físico ou psíquico que possa vir a acontecer aos participantes.

Também estão assegurados ao senhor (a) o direito de pedir indenizações e a cobertura material para reparação a danos causados pelo estudo ao participante na pesquisa. Asseguramos ao senhor (a) o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Todas as informações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que trabalhará com elas de forma ética e responsável de modo a não comprometer a integridade profissional e pessoal dos participantes. A colaboração terá início quando for entregue este presente TCLE devidamente assinado em duas vias.

Informo que os resultados do estudo serão passados na devolutiva a comunidade para que benefícios possam ser implementados em casos de necessidades acadêmicas identificadas no estudo.

Em caso de dúvida, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Rayka Justiniano de Figueiredo, a qualquer tempo, para informações adicionais no telefone (92) 992171785, e-mail: rayka.figueiredo@gmail.com e com a orientadora Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, telefone (92) 991193355, e-mail: lucia.tinoco@ifam.edu.br. Caso seja necessário, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. Andar. - Manaus/AM. E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Telefone: (92) 3306-0062.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e entendi a finalidade deste estudo, assim como benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas foram devidamente respondidas. Concordo em participar deste estudo, assinando esse termo em duas vias (1º via do pesquisador e 2º via do participante).

Manaus- AM, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Professor Orientador

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PARA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA)

Acessado pelo link: <https://forms.gle/7G4sJcGYaUnk2LxP9>

Venho, por intermédio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, localizado à Av. Sete de Setembro S/N, bairro centro, cidade de Manaus/AM, CEP: 69020-120, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, contato: (92) 991193355, e-mail: lucia.tinoco@ifam.edu.br e desenvolvida pelo mestrandu Rayka Justiniano de Figueiredo, contato (92) 992171785, e-mail: rayka.figueiredo@gmail.com.

A pesquisa intitulada "Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente" será desenvolvida no ano de 2022, e tem como objetivo principal "Analisar os desafios encontrados pelos docentes em face ao processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação.

I. DADOS DO PARTICIPANTE (Google Formulário)

1. Nome : _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino () Prefere não declarar () Outros
4. Como você se autodeclara? (cor/raça): () Indígena () Negro () Branco () Pardo () Amarelo
5. Qual (-is) disciplina (-s) leciona?
6. Qual sua formação acadêmica? Em que ano concluiu a graduação?
7. Tempo de docência:
8. Pós-graduação: () Lato sensu () Stricto sensu
9. Capacitação para trabalhar com aluno imigrante (Sim) (Não)
10. A capacitação foi ofertada por: () rede de ensino pública () iniciativa própria () rede de ensino particular () não foi ofertada () outro

II. FORMAÇÃO DOCENTE E AMBIENTE ESCOLAR

1. O que você entende de diversidade cultural e inclusão e como estas se relacionam à sua formação?
2. Como as questões relacionadas à diversidade e inclusão estão preconizadas na proposta curricular de sua escola (PPP)? E se não estão, quais os motivos?
3. Há obstáculos no campo social, sobretudo, educacional em relação às questões da diversidade cultural. Como estes aparecem na sua realidade escolar?
4. Você considera relevante dialogar no ambiente escolar a respeito das questões de diversidade e inclusão? Se sim, a partir de que pressupostos? Se não, justifique.
5. Na sua formação inicial, foi possível perceber a discussão a respeito das questões de diversidade e inclusão? Se sim, como? Se não, por quê?
6. Em relação à formação continuada, que curso(s) pode contribuir para a sua prática docente junto a discentes imigrantes?

III. Práticas Pedagógicas

1. Considerando seu trabalho com alunos imigrantes, que contribuições lecionar para estes alunos trouxe para sua prática docente? Faça uma descrição pormenorizada de uma dessas experiências (Ex. turma, turno, números de alunos não imigrantes, alunos imigrantes, atividade, resultado).

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS/PEDAGOGO

<https://forms.gle/s7CLx2qx86J3U5Vs5>

Venho, por intermédio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, localizado à Av. Sete de Setembro S/N, bairro centro, cidade de Manaus/AM, CEP: 69020-120, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, contato: (92) 991193355 e-mail: lucia.tinoco@ifam.edu.br e desenvolvida pelo mestranda Rayka Justiniano de Figueiredo, contato (92) 992171785, e-mail: rayka.figueiredo@gmail.com.

A pesquisa intitulada " Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente " será desenvolvida no ano de 2022, e tem como objetivo principal " Discorrer sobre os desafios encontrados pelos docentes em face ao processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação.

I. DADOS DO PARTICIPANTE (PEDAGOGO)

1. Nome :
2. Idade:
3. Sexo: () Feminino () Masculino () Prefere não declarar () Outros
4. Como você se autodeclara? (cor/raça): () Indígena () Negro () Branco () Pardo () Amarelo
5. Tempo de docência:
6. Qual sua formação acadêmica? Em que ano concluiu a graduação?
7. Pós-graduação: () Lato sensu () Stricto sensu
8. Formação para trabalhar com aluno imigrante (Sim) (Não)
9. A formação foi ofertada por: () rede de ensino pública () iniciativa própria () rede de ensino particular () não foi ofertada () outro

II. FORMAÇÃO DOCENTE E AMBIENTE ESCOLAR

1. O que você entende por diversidade cultural e inclusão e como estas se relacionam à sua formação?
2. Como as questões relacionadas à diversidade e inclusão estão preconizadas na proposta curricular de sua escola (PPP)? E se não estão, quais os motivos?
3. Há obstáculos no campo social, sobretudo, educacional em relação às questões da diversidade cultural. Como estes aparecem na sua realidade escolar?
4. Você considera relevante dialogar no ambiente escolar a respeito das questões de diversidade e inclusão? Se sim, a partir de que pressupostos? Se não, justifique.
5. Na sua formação inicial, foi possível perceber a discussão a respeito das questões de diversidade e inclusão? Se sim, como? Se não, por quê?

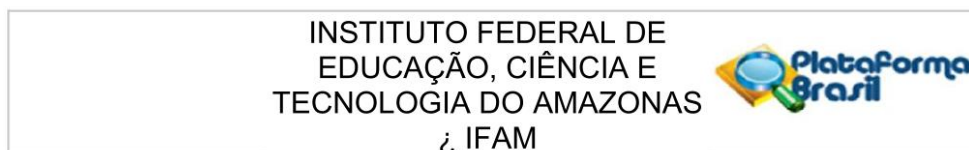
6. Em relação à formação continuada, que curso(s) pode contribuir para a sua prática pedagógica junto a docentes e discentes imigrantes?

7. A escola desenvolve projetos educacionais e sociais para trabalhar a diversidade? Se sim, explique como eles funcionam? Se não, quais os motivos?

III. Práticas Pedagógicas

1. Considerando seu trabalho com professores que atendem alunos imigrantes, quais práticas pedagógicas suscitaram acolhimento e reflexão acerca da inclusão desse alunado no contexto escolar? Faça uma descrição pormenorizada de uma dessas experiências (Ex. turma, turno, números de alunos não imigrantes, alunos imigrantes, atividade, resultado).

ANEXO – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva da formação docente

Pesquisador: RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59268822.7.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.754.153

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de trabalho convida à reflexão acerca da inclusão de alunos imigrantes em sala de aula, tomando de partida a experiência vivida pelos docentes de uma escola da rede pública de Manaus-AM. A pesquisa tem o intuito de viabilizar reflexões que contribuam para a formação docente de professores que estejam imersos nessa realidade. A perspectiva do estudo nos remete a seguinte problemática: A partir da entrada de alunos imigrantes no sistema educacional brasileiro, tomando como recorte a rede pública de ensino na cidade de Manaus, quais situações pedagógicas precisam ser contempladas em um plano de formação docente? A pesquisa, sob a luz da educação intercultural, em que inclui a questão da diversidade, da pluralidade cultural e da inclusão, tem por objetivo discorrer sobre os desafios encontrados pelos docentes em face do processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação. O estudo adotará a abordagem qualitativa, e tem por metodologia de investigação análise textual discursiva, concentrando-se em um problema coletivo no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, e, em sua prática buscará transformações significativas, dado o objetivo da pesquisa. A partir da análise e registro dos dados, espera-se apresentar um material didático para docentes, com ações e práticas pedagógicas a partir de experiências exitosas de professores que já trabalharam com o aluno imigrante.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 5.754.153

Objetivo da Pesquisa:

Foram apresentados os seguintes objetivos:

Objetivo Primário: Geral: Discorrer sobre os desafios encontrados pelos docentes em face do processo inclusivo de alunos imigrantes na escola pública de Manaus e suas demandas de formação.

Objetivo Secundário: b) Específicos: 1- Situar a questão da diversidade e da educação intercultural no âmbito da formação de professores no que diz respeito ao processo migratório; 2- Investigar, no que se refere ao contexto da imigração, em que consiste o discurso de diversidade e da inclusão escolar na perspectiva do professor da escola manauara; 3- Organizar, no âmbito da formação continuada, material didático para os docentes que envolva ações e práticas pedagógicas exitosas junto a estudantes imigrantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Assim, os riscos possíveis envolvidos na realização desta pesquisa são: A quebra de sigilo, cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato. Como ações de mitigação, tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos em absoluta confidencialidade. Garantimos a não violação e a integridade dos documentos e, portanto, ninguém terá conhecimento sobre sua participação. Benefícios: Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa. Os resultados do estudo serão passados na devolutiva a comunidade para que benefícios sejam implementados em casos de necessidades acadêmicas identificadas no estudo, bem como ajudará na ideação do produto educacional para a formação de professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo refere-se a pesquisa de Mestrado do Programa de Pós graduação em Ensino tecnológico do IFAM.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, de acordo com a carta resposta, conforme a Resolução no. 510/16:

- 1.Folha de Rosto: SIM
- 2.Informações básicas do projeto: SIM

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM	
Bairro: CENTRO	CEP: 69.025-010
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060	E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
ζ IFAM



Continuação do Parecer: 5.754.153

- 3.TCLE: SIM
 4.TALE: SIM
 5.Cronograma do projeto: SIM
 6.Carta de anuência: SIM
 7.Declaração de Infraestrutura assinada pelo responsável ou justificativa pela ausência assinado pelo pesquisador: SIM
 8. Orçamento: SIM

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Baseado nas informações apresentadas pela pesquisadora na carta resposta solicitada por este comitê, foram supridas as pendências. Neste sentido, o comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS No. 466/12 e CNS No. 510/16, decide pelo parecer de aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2040154_E1.pdf	25/10/2022 21:41:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Rayka_Figueiredo_Barao.pdf	25/10/2022 21:29:58	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia_Rayka_Figueiredo_Barao_do_Rio_Branco.pdf	25/10/2022 21:26:41	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_infraestrutura_Rayka_Figueiredo_Barao_do_Rio_Branco.pdf	25/10/2022 21:25:36	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ζ AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 5.754.153

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rayka_Figueiredo.pdf	20/06/2022 23:30:55	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Outros	Carta_resposta_Rayka_Figueiredo.docx	20/06/2022 23:29:33	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Rayka_Figueiredo.pdf	20/06/2022 23:25:39	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rayka_Figueiredo.pdf	20/06/2022 23:24:24	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Rayka_Figueiredo.pdf	20/06/2022 23:22:45	RAYKA JUSTINIANO DE FIGUEIREDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 11 de Novembro de 2022

Assinado por:
LUIZ HENRIQUE CLARO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br