



OUTROS TEMAS

Práticas pedagógicas inclusivas para migrantes e refugiados nos anos finais da educação básica: análise normativa, metodológica e crítica no contexto de São Paulo¹

Inclusive pedagogical practices for migrant and refugee students in the final years of basic education: normative, methodological, and critical analysis in the context of São Paulo

Douglas Manoel

Antonio de Abreu

Pestana dos Santos²

orcid.org/0000-0002-1861-0902

dpestana@usp.br

Recebido em: 25 out. 2025.

Aprovado em: 18 set. 2026.

Publicado em: 15 out. 2026.

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que analisa criticamente as práticas pedagógicas de inclusão de estudantes migrantes e refugiados nos anos finais da educação básica, com foco no contexto da cidade de São Paulo. A discussão se estrutura em três dimensões complementares: a normativo-política, a prático-pedagógica e a analítico-crítica. Na primeira, examina-se o arcabouço legal que garante o direito à educação, desde a Constituição Federal até normativas específicas como a Resolução CNE/CEB nº 1 (2020). Na segunda, sistematizam-se, a partir da literatura acadêmica e de documentos institucionais, práticas pedagógicas relatadas em escolas paulistanas para o acolhimento desses estudantes, como o uso de translanguagem, a mediação cultural e os projetos interdisciplinares. Por fim, a análise crítica revela tensões e lacunas na efetivação dessas políticas, apontando para a urgência de formação docente adequada, políticas linguísticas consistentes e investimento institucional. Conclui-se que a inclusão exige mais que legislações: requer transformação das práticas escolares e do ethos pedagógico.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Migração; Refúgio.

Abstract: This article presents a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, which critically analyzes the pedagogical practices for including migrant and refugee students in the final years of basic education, focusing on the context of the city of São Paulo. The discussion is structured in three complementary dimensions: normative-political, practical-pedagogical, and analytical-critical. The first examines the legal framework that guarantees the right to education, from the Federal Constitution to specific regulations such as Resolution CNE/CEB No. 1 (2020). The second systematizes, based on academic literature and institutional documents, pedagogical practices reported in schools in São Paulo for welcoming these students, such as translanguaging, cultural mediation, and interdisciplinary projects. Finally, the critical analysis reveals tensions and gaps in the implementation of these policies, highlighting the urgency of adequate teacher training, consistent language policies, and institutional investment. It concludes that inclusion requires more than legislation: it demands the transformation of school practices and the pedagogical ethos.

Keywords: School inclusion; Migration; Refuge.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

Introdução

As migrações internacionais contemporâneas têm impactado significativamente os sistemas educacionais, trazendo para dentro das salas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

de aula uma diversidade linguística e cultural sem precedentes. Crianças e adolescentes representam uma parcela expressiva dos fluxos migratórios atuais: em 2021, 42% das pessoas forçadas a se deslocar no mundo tinham menos de 18 anos (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2022). No contexto global de refúgio, constata-se um preocupante hiato educacional: embora cerca de 68% das crianças refugiadas consigam matrícula no ensino fundamental, apenas 34% dos adolescentes refugiados estão matriculados nos anos finais da educação básica (UNHCR, 2022).

Esse quadro evidencia desafios para a efetivação do direito à educação em situações de mobilidade humana. No Brasil, país de longa tradição migratória, a presença de estudantes migrantes e refugiados nas redes de ensino tem aumentado na última década. Em 2011, registraram-se cerca de 9,3 mil crianças e adolescentes migrantes; já em 2021, esse número chegou a aproximadamente 44 mil (Oliveira & Tonhati, 2022). Em São Paulo, maior metrópole brasileira e polo de recepção migratória, a rede municipal atende mais de 11 mil estudantes migrantes de mais de 100 nacionalidades, o que exige das escolas ações pedagógicas que dialoguem com a pluralidade linguística e cultural (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [SME-SPI], 2023).

Frente a essa realidade, impõe-se uma reflexão aprofundada acerca do papel social da escola contemporânea. Como observa Ariès (2015), a escola moderna emergiu como instituição central na construção dos Estados-nação, orientada pela lógica da homogeneização cultural e linguística, ao passo que seu currículo visava formar sujeitos integrados a um projeto político e civilizatório específico. No entanto, na contemporaneidade, marcada pela intensificação das migrações e pela circulação transnacional de pessoas, saberes e linguagens, essa função histórica é tensionada pela exigência ética e política de reconhecer a pluralidade de identidades, narrativas e pertencimentos que atravessam o espaço educativo. Assim, a escola deixa de ser apenas um instrumento de integração nacional para tornar-se um

espaço de negociação cultural, onde o direito à diferença precisa ser afirmado como princípio constitutivo da experiência pedagógica.

Desafios atuais da docência com alunos migrantes e refugiados na escola brasileira contemporânea

Não é novidade que a docência na escola contemporânea brasileira tem se deparado com desafios significativos diante da intensificação dos fluxos migratórios e do aumento da presença de estudantes migrantes e refugiados nas redes públicas de ensino. Essa realidade tem tensionado os fundamentos tradicionais da escolarização, forjados historicamente sob a lógica da homogeneização linguística, cultural e epistemológica, exigindo dos educadores a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, comprometidas com a justiça curricular, a interculturalidade e o reconhecimento das alteridades.

Um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes refere-se à questão linguística. Em muitas situações, os estudantes chegam às escolas brasileiras sem qualquer familiaridade com a língua portuguesa, o que gera não apenas dificuldades no acompanhamento do currículo, mas também barreiras no estabelecimento de vínculos sociais e afetivos com colegas e professores. A ausência de uma política pública consistente para o ensino de português como segunda língua agrava esse quadro, transferindo para os educadores a responsabilidade improvisada de construir pontes linguísticas em contextos marcados por carências estruturais e formativas.

Como afirmam Garcia e Wei (2014), a translinguagem constitui uma prática pedagógica profundamente transformadora, pois rompe com a lógica hierarquizante das línguas e reconhece os repertórios linguísticos diversos como instrumentos legítimos de produção de conhecimento e mediação cultural. Ao permitir que os estudantes mobilizem todo o seu repertório comunicativo – línguas, dialetos, gestos, símbolos e práticas discursivas –, essa abordagem amplia as possibilidades de expressão e de aprendizagem, convertendo a sala de aula em um espaço de

circulação epistêmica e de negociação identitária. No entanto, a incorporação efetiva da translinguagem nas práticas educacionais demanda mais do que sensibilidade individual: requer formação docente específica, intencionalidade política e suporte institucional consistente, capazes de sustentar uma pedagogia comprometida com a justiça linguística e a descolonização do currículo.

Essa constatação conduz a uma reflexão sobre uma das dimensões mais críticas do processo inclusivo: a formação inicial e continuada dos professores. Ainda hoje, grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil mantém estruturas curriculares ancoradas em paradigmas monoculturais e monolíngues, que pouco dialogam com as dinâmicas contemporâneas de mobilidade humana e diversidade linguística. Essa limitação evidencia uma lacuna formativa que se traduz em práticas pedagógicas frequentemente descontextualizadas, desprovidas de reflexão crítica sobre temas como educação intercultural, racismo linguístico, epistemologias migrantes e impactos psicossociais da migração forçada nos processos de ensino e aprendizagem. A ausência de referenciais teóricos e metodológicos voltados à complexidade da experiência migrante fragiliza a ação docente, confinando o currículo à reprodução de uma narrativa nacional homogênea, excludente e, muitas vezes, alheia às realidades plurais que configuram o espaço escolar contemporâneo.

A esse quadro somam-se os desafios psicossociais. Crianças e adolescentes migrantes e refugiados, muitas vezes, atravessam experiências traumáticas, perdas familiares, deslocamentos abruptos e rupturas escolares que impactam profundamente suas subjetividades. A escola, nesses casos, não pode limitar-se a garantir acesso formal ao ensino, mas precisa oferecer acolhimento integral, afetivo e ético, mediado por escuta qualificada e suporte interprofissional. Contudo, a realidade das escolas públicas brasileiras, marcadas pela escassez de psicólogos, assistentes sociais e mediadores culturais, expõe os docentes a uma sobrecarga emocional e institucional que compromete a qualidade do

atendimento e amplia as desigualdades educacionais.

Outro desafio central diz respeito à ausência de um currículo representativo. O projeto pedagógico das escolas, de modo geral, ainda opera sob a lógica de um universalismo abstrato, que invisibiliza as narrativas, saberes e culturas dos sujeitos migrantes. Isso não apenas compromete o pertencimento dos alunos ao espaço escolar, mas também impede o conjunto da comunidade escolar de se enriquecer com os aportes interculturais. A ausência de referenciais que tematizem a migração, os direitos humanos, os multilinguismos e as resistências culturais sinaliza um projeto pedagógico colonizado, ainda pouco disposto a reconhecer o outro como legítimo produtor de conhecimento.

A contradição entre a universalidade formal do direito à educação, consagrada nos marcos legais, e a fragmentação concreta da implementação das políticas públicas revela uma fissura estrutural no campo educacional brasileiro. Ainda que documentos como a Resolução CNE/CEB nº 1 (2020) e a Lei Municipal nº 16.478 (2016) estabeleçam diretrizes robustas para a inclusão de migrantes e refugiados, a realidade cotidiana das escolas mostra-se marcada por entraves burocráticos, insuficiência de recursos materiais e humanos e ausência de protocolos operacionais claros para a efetivação desses direitos. Essa discrepância expõe a fragilidade da coordenação intergovernamental e a carência de mecanismos de governança que integrem de modo coerente as esferas federal, estadual e municipal. Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de um pacto federativo pela inclusão educativa, que vá além da enunciação normativa e garanta condições estruturais de implementação, como formação docente contínua, materiais pedagógicos cultural e linguisticamente sensíveis, financiamento público adequado e processos avaliativos que considerem a diversidade dos contextos escolares.

A docência em contextos migratórios, por sua vez, desvela a complexidade de uma tarefa que não se resolve por meio de ações pontuais

ou projetos compensatórios, mas que requer uma transformação profunda nas dimensões ética, epistemológica e institucional da escola. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe o deslocamento de uma lógica assistencialista para uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de enfrentar as hierarquias culturais e linguísticas que estruturam o espaço escolar. Nesse sentido, o acolhimento não pode ser reduzido a um gesto simbólico, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas que desestabilizem o monoculturalismo curricular, enfrentem o racismo institucional e promovam uma pedagogia anticolonial comprometida com a justiça cognitiva e social. Somente por meio dessa reconfiguração será possível consolidar uma escola antirracista, plurilíngue, intercultural e socialmente justa – um espaço de escuta e reconhecimento onde a diferença deixa de ser tolerada e passa a ser condição constitutiva do aprender e do conviver.

Nesse sentido, a figura do professor assume papel de protagonista ético e político na materialização de uma educação inclusiva e socialmente transformadora. Longe de ser mero executor de diretrizes institucionais, o docente torna-se mediador crítico entre o discurso normativo das políticas públicas e as tensões concretas que atravessam o cotidiano escolar. Sua atuação, situada nesse espaço liminar entre a norma e a realidade, exige sensibilidade para interpretar contextos, discernimento para mediar conflitos e compromisso ético para converter situações de exclusão em experiências formativas pautadas pela escuta, pelo reconhecimento e pela produção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, o professor é chamado a exercer uma pedagogia da presença – aquela que se compromete não apenas com a construção de conhecimento a partir de conteúdos, mas com o ato de fazer existir o outro em sua diferença, transformando o espaço escolar em território de coexistência e de reconstrução simbólica das relações sociais.

Como argumenta Walsh (2012), descolonizar a prática pedagógica implica instaurar um movimento contínuo de desaprendizagem e

reconstrução, que atravessa o currículo, as metodologias e as próprias relações entre sujeitos. Tal descolonização não se reduz a uma revisão teórica, mas constitui um gesto político e existencial que questiona os fundamentos da modernidade colonial e suas hierarquias de saber e poder. Nesse horizonte, o professor atua como intelectual orgânico no sentido gramsciano: um sujeito capaz de interpretar as contradições do presente e produzir práticas que desestabilizam o racismo epistêmico, o linguicídio e a naturalização das desigualdades.

Dimensão prático-pedagógica: sistematização de práticas relatadas na literatura

Entre as estratégias emergentes, a translíngua-gem tem se destacado como prática pedagógica potente, por permitir que os repertórios linguísticos diversos dos alunos sejam mobilizados não como obstáculos, mas como recursos legítimos e fecundos para a aprendizagem. García e Wei (2014) definem a translíngua-gem como o uso integrado e dinâmico de múltiplos recursos linguísticos, culturais e semióticos, possibilitando a construção de significados compartilhados e a superação de fronteiras comunicativas impostas por currículos monolíngues. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um espaço de circulação de vozes, onde o diálogo entre línguas reflete o próprio diálogo entre mundos, experiências e saberes.

De acordo com o documento Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas (SME-SP, 2023), escolas da rede pública paulistana atendem estudantes provenientes de países como Bolívia, Haiti, Síria, Angola e Venezuela, falantes de espanhol, quíchua, crioulo, francês, árabe e outras línguas. Nesse contexto de multilinguismo, estudos como os de Freitas e Silva (2015) e Araújo e Contreras (2017) relatam a incorporação, por parte de docentes, de práticas translíngues como mediação pedagógica. Segundo Baker (2011), a translíngua-gem não compromete o domínio do português como segunda língua; ao contrário, potencializa a aquisição linguística ao situar o português em

um ecossistema comunicativo mais amplo, em que o aluno é sujeito ativo da construção de sentido. Além de favorecer a aprendizagem, essa prática fortalece a autoestima e o pertencimento dos estudantes ao reconhecer suas línguas de origem como expressões legítimas de conhecimento, cultura e identidade. Assim, segundo essa literatura, o espaço escolar passa a se configurar como território plurilíngue e intercultural, em que o reconhecimento da diferença linguística constitui elemento central da pedagogia da inclusão.

Além da dimensão linguística, a literatura aponta práticas de acolhimento institucional como fundamentais à promoção da inclusão. No estudo de Freitas e Silva (2015), por exemplo, identificaram-se rituais de boas-vindas para os novos estudantes, o desenvolvimento de acervos multiculturais e a organização de rodas de conversa com famílias migrantes, ações que, segundo as autoras, contribuem para a adaptação e o bem-estar de crianças bolivianas na educação infantil paulistana, favorecendo vínculos de pertencimento e participação.

Projetos interdisciplinares são apontados por Bartlett et al. (2015) como estratégia para integrar conhecimentos escolares aos saberes culturais dos alunos migrantes, mediante a inserção de temas como migração, direitos humanos e cultura de origem dos estudantes em atividades curriculares de história, geografia, artes e língua portuguesa. Segundo os autores, essa abordagem estimula o pensamento crítico e a valorização da diversidade, tornando o currículo mais responsivo às realidades dos alunos.

A literatura consultada aponta ainda outras estratégias voltadas ao acolhimento e à mediação intercultural. Araújo e Contreras (2017) relatam, em escolas do sul do Brasil, experiências de tutoria entre pares, nas quais estudantes brasileiros atuam como mediadores para orientar os recém-chegados, favorecendo processos de socialização, pertencimento e trocas culturais, além do uso de recursos visuais, corporais e multimodais (gestos, imagens, dramatizações e vídeos) na superação de barreiras linguísticas. Segundo os autores, tais práticas colaborativas,

solidárias e afetivas desempenharam papel central na inclusão de crianças haitianas, evidenciando que a hospitalidade pedagógica se constrói por meio de gestos cotidianos e coletivos. A produção de sinalização bilíngue nos espaços escolares desponta, nessa mesma direção, como desdobramento possível dessas experiências: uma medida que, além de facilitar a comunicação cotidiana, simbolizaria o reconhecimento institucional da pluralidade linguística e cultural das comunidades educativas, contribuindo para ambientes mais acessíveis e hospitaleiros, nos quais as línguas dos estudantes migrantes deixariam de ocupar um lugar de exterioridade.

Todavia, essas práticas, embora inspiradoras, não se configuram de maneira homogênea nem encontram sustentação sistemática em toda a rede de ensino. Sua efetividade depende de múltiplos fatores interdependentes, entre eles o engajamento político e ético das equipes escolares, a disponibilidade de formação continuada com enfoque intercultural e o suporte institucional garantido pelas secretarias de educação. Conforme argumentam Ghiggi e Coutinho (2022), a ausência de políticas linguísticas consolidadas e a escassez de materiais didáticos sensíveis à diversidade cultural reduzem o alcance das ações inclusivas e tornam o processo de acolhimento dependente de iniciativas individuais ou locais.

Essa descontinuidade reforça a necessidade de transformar experiências isoladas em políticas públicas estruturantes, capazes de assegurar continuidade, financiamento e reconhecimento institucional. Assim, a análise que segue busca compreender as tensões e contradições que atravessam o esforço de consolidar essas práticas como diretrizes permanentes, sustentadas por uma concepção ampliada de justiça educacional, que reconheça o direito à diferença como fundamento da igualdade.

Dimensão analítico-crítica

Apesar dos avanços normativos e das iniciativas pedagógicas relatadas, a inclusão de estudantes migrantes e refugiados enfrenta inúmeros desafios, muitos deles relacionados à distância

entre o discurso legal e a realidade prática das escolas. É justo lançar luz sobre a ausência de políticas educacionais sistemáticas e a fragmentação das ações voltadas a imigrantes tornam a inclusão um processo instável e, muitas vezes, improvisado pelas equipes escolares.

No contexto da cidade de São Paulo, embora existam marcos legais e documentos orientadores, muitas escolas relatam dificuldades na implementação efetiva das diretrizes, especialmente em função da ausência de formação específica para os docentes, da escassez de mediadores linguísticos e culturais e da falta de materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos alunos migrantes (SME-SP, 2023). Esse cenário evidencia a existência de uma lacuna entre o plano normativo e a infraestrutura disponível nas unidades escolares.

Demartini (2017) destaca que, embora a escola tenha potencial para ser um espaço de inclusão e reconhecimento das identidades culturais dos estudantes migrantes, ela também pode atuar como instrumento de assimilação forçada, quando ignora as singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos. Isso pode resultar em processos de exclusão simbólica e em práticas escolares que silenciam a diversidade.

Além disso, a ausência de uma política linguística consolidada para o ensino de português como segunda língua representa um entrave à aprendizagem e à permanência dos estudantes migrantes. Segundo Ghiggi e Coutinho (2022), essa lacuna compromete não apenas o rendimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e a participação plena na vida escolar.

Dryden-Peterson (2016) enfatiza que a inclusão de refugiados nos sistemas educativos nacionais não pode restringir-se ao mero acesso físico à escola, pois isso representaria apenas o nível mais superficial da integração. Para a autora, incluir é também reconhecer a complexidade das trajetórias marcadas pela mobilidade, pelos deslocamentos forçados e pelos traumas que atravessam a experiência migratória. Essa compreensão exige que as políticas e práticas

educacionais avancem para além da lógica compensatória, promovendo uma pedagogia que acolha as múltiplas temporalidades, memórias e narrativas que os sujeitos deslocados carregam consigo. Desse modo, o currículo deve ser concebido como espaço de tradução intercultural, e as metodologias precisam incorporar dimensões de cuidado, reparação simbólica e reconstrução de vínculos sociais. A inclusão, nessa perspectiva, não se resume a garantir o direito à matrícula, mas a construir percursos educativos que assegurem pertencimento, continuidade formativa e reconhecimento da dignidade humana.

Melo e Rocha (2022) reforçam esse argumento ao demonstrar que políticas restritas ao registro burocrático de estudantes migrantes tendem a reproduzir desigualdades históricas, resultando em exclusão disfarçada de integração. Quando o sistema educacional ignora as condições materiais, linguísticas e emocionais que afetam a aprendizagem desses estudantes, ele perpetua a marginalização sob o véu da universalidade formal.

Nesse sentido, torna-se urgente um compromisso ético e político com a justiça educacional, entendido como o dever de enfrentar as assimetrias estruturais que limitam o acesso real ao conhecimento. Essa justiça implica valorizar a diversidade como potência epistemológica e não como obstáculo pedagógico. A análise crítica das práticas e políticas educacionais, portanto, revela que a efetivação da inclusão de migrantes e refugiados demanda uma transformação estrutural da escola, que vá além das boas intenções e se fundamente em práticas concretas de escuta ativa, reconhecimento das diferenças e descolonização das relações pedagógicas. Somente assim será possível construir uma escola que não apenas acolha, mas que também aprenda com o outro, fazendo da diversidade o eixo constitutivo de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Percurso metodológico

Do ponto de vista metodológico, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa

va, de natureza teórico-crítica, cujo delineamento corresponde ao que Gil (2019) denomina pesquisa bibliográfica e documental. Não se trata, portanto, de um estudo com coleta primária de dados em campo, pois não foram realizadas observações diretas, entrevistas ou aplicações de instrumentos junto a escolas, docentes ou estudantes. A investigação constrói-se, ao contrário, a partir da análise sistemática de fontes normativas, institucionais e acadêmicas já publicadas, articuladas em torno da seguinte questão de pesquisa: em que medida as práticas pedagógicas relatadas na literatura e nos documentos institucionais da rede paulistana de ensino efetivam, ou não, o direito à educação de estudantes migrantes e refugiados nos anos finais da educação básica?

O corpus da pesquisa é constituído por três conjuntos documentais complementares. O primeiro reúne os marcos normativos federais e municipais que regulamentam o direito à educação de migrantes e refugiados no Brasil: a Constituição Federal (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), a Lei de Migração (Lei nº 13.445, 2017), a Resolução CNE/CEB nº 1 (2020) e a Lei Municipal nº 16.478 (2016), além do documento orientador Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas (SME-SP, 2023). O segundo conjunto reúne produção acadêmica nacional e internacional sobre educação de migrantes e refugiados, localizada em bases indexadas (SciELO, Google Acadêmico, Redalyc) mediante os descritores educação e migração, translinguagem, refugiados e escola e inclusão de estudantes migrantes, publicada majoritariamente entre 2010 e 2023 e submetida a revisão por pares. O terceiro conjunto reúne investigações empíricas já publicadas que descrevem práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas da rede pública paulistana e brasileira junto a estudantes migrantes e refugiados, entre elas os estudos de Freitas e Silva (2015) e Araújo e Contreras (2017), além da revisão de literatura de Ghiggi e Coutinho (2022). É a partir da sistematização desses estudos, e não de

dados coletados diretamente pelo autor, que se apresentam, na seção Dimensão prático-pedagógica, as experiências pedagógicas discutidas neste artigo.

A seleção dos documentos normativos obedeceu ao critério de vigência e de pertinência direta ao objeto de estudo, contemplando normas que instituem ou regulamentam o direito à educação da população migrante e refugiada nas esferas federal e municipal (São Paulo). A seleção da literatura acadêmica considerou como critérios de inclusão: (i) abordagem direta da educação de migrantes, refugiados ou populações em mobilidade forçada; (ii) enfoque na educação básica; (iii) contribuição teórica ou empírica ao debate sobre translinguagem, interculturalidade ou justiça linguística. Foram excluídos estudos centrados exclusivamente no ensino superior ou na migração adulta sem interface com a escolarização básica.

Os procedimentos analíticos combinaram a análise documental (Sá-Silva et al., 2009), aplicada aos marcos normativos, com a análise de conteúdo de orientação temática (Bardin, 2016), empregada na sistematização da literatura acadêmica e dos estudos empíricos relatados.

Proposta didática inclusiva para estudantes migrantes

Segundo Dryden-Peterson (2016), a educação de migrantes deve contemplar as trajetórias de mobilidade, os contextos socioculturais de origem e os efeitos psicossociais do deslocamento. Assim, a escola precisa se constituir como um espaço intercultural, de diálogo e tradução entre línguas e saberes.

A proposta didática aqui apresentada tem como base as contribuições de García e Wei (2014) sobre *translinguagem*, entendida como prática pedagógica que reconhece os repertórios linguísticos diversos como instrumentos legítimos de construção de conhecimento, e de Walsh (2012), que defende uma pedagogia da escuta e da dignidade como caminho de descolonização das práticas escolares. O objetivo central é promover uma educação plurilíngue, antirracista

e socialmente justa, em que os estudantes migrantes e refugiados sejam reconhecidos como sujeitos de direito e produtores de saber.

Objetivos

Objetivo geral

Promover práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem, o pertencimento e o reconhecimento cultural e linguístico de estudantes migrantes e refugiados nos anos finais do ensino básico.

Objetivos específicos

- Valorizar a diversidade linguística e cultural como elemento constitutivo da prática educativa.
- Implementar metodologias translingues e colaborativas para o ensino do português como segunda língua.
- Fortalecer vínculos entre estudantes brasileiros e migrantes, estimulando práticas solidárias e interculturais.
- Desenvolver estratégias avaliativas contextualizadas, sensíveis às experiências e trajetórias de mobilidade.

Etapas de aplicação

Diagnóstico e acolhimento inicial (2 semanas)

Objetivo

Conhecer os repertórios linguísticos, as experiências escolares anteriores e as necessidades específicas dos estudantes migrantes.

Atividades

- Entrevistas de acolhimento com o estudante e familiares, mediadas por tradutores ou colegas bilíngues.

- Elaboração de um *perfil linguístico e cultural* com base em questionários e observações iniciais.
- Criação de um mural coletivo *Quem somos nós*, no qual cada aluno se apresente por meio de palavras, imagens, bandeiras ou músicas de seu país ou região de origem.

Orientações

Essa etapa visa reconhecer a subjetividade dos estudantes e romper com práticas uniformizadoras. O professor deve atuar como mediador empático, escutando e acolhendo as narrativas de deslocamento e pertencimento.

Práticas translingues e multimodais (4 semanas)

Objetivo

Utilizar os repertórios linguísticos diversos como recursos pedagógicos para a aprendizagem do português e das demais áreas do conhecimento.

Atividades

- Elaboração de glossários bilíngues com vocabulário essencial das disciplinas, construídos coletivamente.
- Produção de pequenos textos ou histórias em dupla língua (língua de origem e português).
- Apresentações multimodais com o uso de gestos, imagens e sons para expressar conceitos aprendidos.

Orientações

O professor deve incentivar o uso de todas as línguas conhecidas pelos alunos, legitimando-as como veículos de pensamento e expressão. A avaliação deve valorizar a compreensão e a comunicação, não apenas a correção linguística.

Projetos interculturais (6 semanas)

Objetivo

Promover o diálogo entre culturas e fortalecer a convivência democrática por meio de projetos coletivos.

Atividades

- Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar intitulado *Mapas das Migrações*, no qual os alunos investiguem trajetórias migratórias presentes na escola ou na comunidade.
- Organização de uma *Feira das Culturas*, com exposições de danças, culinárias, músicas e histórias dos países de origem.
- Produção de podcasts ou vídeos curtos com entrevistas entre estudantes sobre suas experiências de aprendizagem e adaptação.

Orientações

Esta etapa propõe a valorização do conhecimento experiencial e afetivo, tornando o espaço escolar um território de troca simbólica. O professor atua como facilitador, articulando saberes disciplinares com saberes de vida.

Formação de alunos tutores e mediação cultural (contínua)

Objetivo

Criar uma rede de apoio entre pares que favoreça a integração dos estudantes recém-chegados.

Atividades

- Seleção de estudantes interessados em atuar como tutores ou mediadores culturais.
- Encontros semanais de tutoria para apoio linguístico, explicação de rotinas escolares e socialização.

- Criação de um mural *Palavras que nos unem*, atualizado pelos tutores, com expressões básicas em diversas línguas.

Orientações

O papel do tutor é mediador, não tradutor. Ele facilita a comunicação e promove a convivência intercultural. Essa prática reforça valores de solidariedade e cidadania ativa.

Avaliação e reflexão crítica (final do ciclo)

Objetivo

Avaliar o processo formativo sob uma perspectiva qualitativa e participativa.

Atividades

- Rodas de conversa avaliativas com alunos e professores sobre o percurso e os aprendizados.
- Autoavaliações e registros reflexivos sobre o que foi aprendido em termos linguísticos, culturais e afetivos.
- Produção de um portfólio coletivo com os principais produtos das atividades.

Orientações

A avaliação deve privilegiar a participação, a autoria e o desenvolvimento de competências interculturais, substituindo critérios puramente normativos por uma perspectiva formativa e dialógica.

A aplicação dessa proposta requer o envolvimento articulado de toda a comunidade escolar, especialmente da gestão, da coordenação pedagógica e das famílias. É recomendável que o professor trabalhe em parceria com outros docentes, para integrar as práticas inclusivas às diferentes disciplinas. O uso de materiais visuais, recursos digitais, músicas e narrativas orais deve ser constante, favorecendo múltiplas formas de expressão. A formação continuada dos educa-

dores deve acompanhar a implementação, com estudos sobre *translinguagem*, *racismo linguístico*, *migração e educação intercultural*.

Contradições, tensões e perspectivas transformadoras da inclusão educacional de migrantes e refugiados

A análise em questão lança luz sobre um campo denso de contradições e tensões entre o discurso normativo da inclusão e a realidade material das escolas públicas. Embora o arcabouço jurídico brasileiro, como demonstram a Constituição Federal (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988), a LDB (Lei nº 9.394, 1996), a Lei de Migração (Lei nº 13.445, 2017) e a Resolução CNE/CEB nº 1 (2020), consagre o direito universal à educação, a efetivação desse princípio encontra limites concretos na precarização estrutural e na ausência de políticas inter-setoriais integradas. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2019), o reconhecimento formal de direitos, quando dissociado da prática social e institucional, gera o que ele denomina *abismo epistemológico*, no qual a legalidade opera como promessa não cumprida de cidadania. No caso dos estudantes migrantes, esse abismo manifesta-se na persistente distância entre a norma que garante acesso e a prática que restringe permanência, participação e reconhecimento.

No campo metodológico, as escolas paulistas revelam um esforço crescente de adaptação, mas ainda ancorado em práticas fragmentadas e dependentes da iniciativa individual de educadores engajados. As experiências de translinguagem, mediação cultural e tutoria entre pares apontam caminhos promissores, mas sua ausência de sistematização institucional fragiliza o alcance transformador dessas práticas. A ausência de uma política pública consolidada de ensino de português como segunda língua é sintomática de um sistema que reconhece o direito de aprender, mas não garante as condições efetivas de aprendizagem. Conforme García e Wei (2014), a justiça linguística é condição *sine qua non* para a inclusão, pois o domínio da língua majoritária não é mero instrumento comunicativo, mas

meio de acesso à cultura, ao conhecimento e ao pertencimento social. Nesse sentido, a ausência de estratégias linguísticas estruturadas produz um tipo silencioso de exclusão, um *linguicídio institucional* que reduz a alteridade à margem do discurso pedagógico.

A dimensão analítica da questão revela que a inclusão, embora discursivamente associada à igualdade, é muitas vezes operacionalizada sob uma lógica integracionista, que busca adaptar o outro ao padrão dominante, em vez de transformar a escola para acolher a diferença. Essa assimilação disfarçada de inclusão, como aponta Demartini (2017), perpetua uma pedagogia da neutralidade, que oculta o colonialismo epistêmico sob o véu da universalidade. A escola, quando não questiona seus próprios parâmetros de normalidade, reproduz o silenciamento e a invisibilidade das vozes migrantes, transformando a diversidade em ornamento e não em potência formativa. Essa constatação convoca uma revisão profunda da ética pedagógica e do currículo, compreendido aqui como espaço político de disputa e de produção de subjetividades.

No contexto paulistano, essa contradição é agravada pelas desigualdades territoriais e pelas diferentes condições socioeconômicas das comunidades migrantes. Enquanto algumas regiões contam com parcerias entre escolas, ONGs e centros de acolhida que viabilizam experiências de formação intercultural, outras enfrentam abandono institucional e ausência de recursos básicos. A precariedade das condições de trabalho docente, aliada à sobrecarga emocional diante das múltiplas vulnerabilidades dos estudantes, fragiliza o potencial inclusivo das ações escolares. Como lembram Melo e Rocha (2022), a inclusão que se apoia apenas em boas intenções tende a reproduzir a exclusão, pois ignora as determinações estruturais que condicionam o fazer pedagógico.

A questão central não é apenas como incluir os migrantes na escola, mas que tipo de escola se deseja construir. Uma escola que se limita a acolher sem transformar seus modos de produção de saber continua operando sob a lógica da

colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005). Descolonizar o espaço educativo, nesse sentido, implica deslocar a inclusão de uma agenda assistencial para uma prática de justiça cognitiva, na qual os saberes migrantes sejam reconhecidos como epistemologias legítimas. Isso significa compreender que os sujeitos migrantes não são apenas destinatários de políticas públicas, mas produtores de conhecimento e agentes políticos que reconfiguram o próprio sentido da escola.

Essa reconfiguração exige uma formação docente pautada pela consciência crítica e pela escuta intercultural. O professor, nesse novo horizonte, assume o papel de mediador simbólico e de tradutor intercultural, como propõe Walsh (2012). Tal mediação não se reduz a traduzir línguas, mas a transpor mundos, criando pontes entre diferentes racionalidades, afetos e temporalidades. O ensino torna-se, assim, um ato político de resistência à homogeneização cultural e ao epistemicídio. Nesse contexto, práticas como a cartografia narrativa das experiências migrantes, o uso de arte como linguagem de expressão intercultural e a integração curricular de temas de mobilidade e direitos humanos emergem como dispositivos de emancipação simbólica.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que, apesar dos avanços normativos e políticos alcançados pelo Brasil na garantia do direito à educação de migrantes e refugiados, a concretização desse direito permanece um campo de disputas e de desafios estruturais. A Constituição Federal (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445, 2017) formam um arcabouço jurídico que legitima a universalidade do acesso e a não discriminação. No entanto, como demonstram Ghiggi e Coutinho (2022), o simples enunciado legal não basta para garantir a efetividade das políticas públicas. Sem financiamento adequado, formação docente contínua e coordenação intersetorial,

as normativas correm o risco de permanecer no plano da retórica, incapazes de transformar as condições concretas da escolarização dos sujeitos em mobilidade. A desigualdade regional, a ausência de políticas linguísticas consistentes e a falta de mecanismos de monitoramento reforçam a distância entre o direito formal e sua materialização cotidiana.

As experiências analisadas em escolas da rede pública paulistana apontam, entretanto, para caminhos possíveis e inspiradores. Estratégias pedagógicas baseadas na translanguagem, na mediação cultural e no acolhimento afetivo mostram-se eficazes na criação de ambientes escolares mais plurais, dialógicos e sensíveis às singularidades dos estudantes migrantes. Essas práticas permitem deslocar o foco da integração assimilacionista para uma convivência intercultural, na qual o reconhecimento da diferença se torna princípio pedagógico e não exceção tolerada. Contudo, a natureza ainda pontual e fragmentada dessas ações evidencia sua dependência de educadores engajados e de gestões escolares comprometidas, sem que haja sustentação institucional sólida. Como indicam Bartlett et al. (2015), a consolidação de uma política educacional verdadeiramente inclusiva requer a institucionalização dessas práticas em escala sistêmica, incorporando-as ao planejamento curricular, às formações docentes e às políticas públicas permanentes.

A análise crítica das tensões enfrentadas no cotidiano escolar revela que o processo de inclusão de migrantes e refugiados ainda é atravessado por silenciamentos estruturais. O apagamento das línguas de origem, o descompasso entre o discurso oficial e as condições reais de aprendizagem, bem como a ausência de suporte psicopedagógico e linguístico adequado, perpetuam formas sutis de exclusão (Demartini, 2017; Fusaro, 2019). Tais mecanismos operam no nível simbólico e institucional, reproduzindo desigualdades históricas que se expressam na organização do currículo, na avaliação e nas relações interpessoais. Descolonizar essas práticas implica questionar o lugar hegemônico do português como

única língua legítima de escolarização, abrindo espaço para outras vozes, outras epistemes e outras narrativas de pertencimento.

É justo dizer, portanto, que a inclusão autêntica não se realiza por decreto, mas por transformação. Transformação das práticas pedagógicas, das políticas públicas e das concepções de ensino; transformação das relações entre sujeitos, saberes e culturas que habitam o espaço escolar. A migração, longe de representar um problema a ser gerido, constitui uma oportunidade epistêmica e ética para repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. Reconhecer o migrante e o refugiado como sujeitos de direito e de conhecimento significa ampliar as fronteiras do humano e instaurar novas formas de convivência democrática. Assim, uma educação comprometida com a diversidade não apenas acolhe, mas aprende com o outro, tornando-se ela própria um espaço de reinvenção social, cultural e epistemológica – uma escola que, ao incluir, se refaz e se expande como território de justiça, dignidade e transformação.

Referências

Ariès, P. (2015). *História social da criança e da família* (2ª ed.). LTC.

Araújo, D. P., & Contreras, H. S. H. (2017). A criança migrante e a escola: Adaptação social e curricular. In *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE*.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.

Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migração e educação: Perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, 41(Esp.), 1153–1171. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Senado Federal.

Demartini, Z. B. (2017). Imigração, cultura e escolarização. In L. M. O. Rodrigues (Org.), *Imigração atual: Dilemas, inserção social e escolarização* (pp. 36–56). Escuta.

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>

Freitas, M. C. de, & Silva, A. P. (2015). Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 680–702. <https://doi.org/10.1590/198053143246>

Fusaro, K. P. (2019). *Infância refugiada: Mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35283>

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Ghiggi, G., & Coutinho, A. S. (2022). Revisão de literatura: Crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em educação infantil (1988–2021). *Revista Educação em Questão*, 60(63), 1–24. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28781>

Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.

Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. (2017, maio 25). Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*.

Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016. (2016, julho 8). Institui a Política Municipal para a População Imigrante. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, julho 16). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, dezembro 23). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.

Melo, A. A. S., & Rocha, P. F. (2022). Criança refugiada: Da proteção ao direito à educação no Brasil. In C. V. Cavalcante et al. (Orgs.), *Educação, migração e diversidade na contemporaneidade* (pp. 17–37). Pedro & João.

Oliveira, T., & Tonhati, T. (2022). Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In L. Cavalcanti, T. Oliveira, & B. G. Silva (Orgs.), *Relatório Anual 2022* (pp. 8–35). Observatório das Migrações Internacionais.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas* (pp. 227–278). CLACSO.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. (2020, novembro 16). Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. *Diário Oficial da União*.

Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. Autêntica.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1–15. <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351>

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2023). *Curriculo da cidade: Povos migrantes: Orientações pedagógicas* (2ª ed.). SME-SP.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). *Global trends: Forced displacement in 2021*. UNHCR.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://shre.ink/GUVP>

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Pesquisador em Educação. Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutor em Educação.

Endereço para correspondência

Rua do Bosque, n. 136
Barra Funda, 01136-000
São Paulo, SP, Brasil

Como citar este artigo

de Abreu Pestana dos Santos, D. M. A. Práticas pedagógicas inclusivas para migrantes e refugiados nos anos finais da educação básica: análise normativa, metodológica e crítica no contexto de São Paulo. *Educação*, e49019. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.149019>

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.