

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM REDE NACIONAL – PROFEI**

JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA

**IMIGRAÇÃO E INCLUSÃO: EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES IMIGRANTES
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE-SC**

**PONTA GROSSA
2025**

JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA

**IMIGRAÇÃO E INCLUSÃO: EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES IMIGRANTES
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE-SC**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edina Schimanski

**PONTA GROSSA
2025**

P436 Pereira, Juliane Edineia Ferreira Richeski

 Imigração e Inclusão: em busca de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas
de Geografia para estudantes imigrantes nas escolas municipais de Joinville-SC /
Juliane Edineia Ferreira Richeski Pereira. Ponta Grossa, 2025.
103f.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

 1. Inclusão. 2. Imigrante. 3. Geografia. 4. Formação de professores. I.
Schimanski, Edina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação
Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DE APROVAÇÃO

JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA

**IMIGRAÇÃO E INCLUSÃO:
EM BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS
DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES IMIGRANTES
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE-SC**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Inclusiva**, pela **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, no **Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)**.

Ponta Grossa, 11 de julho de 2025

Documento assinado digitalmente
 **EDINA SCHIMANSKI**
Data: 11/07/2025 20:52:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Edina Schimanski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **LENIR APARECIDA MAINARDES DA SILVA**
Data: 21/07/2025 08:39:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Lenir A. M. da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **YONA DA SILVA DALONSO**
Data: 16/07/2025 09:05:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Yona Dalonso
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá paz, saúde e sabedoria para acordar todos os dias e fazer a diferença na comunidade escolar.

Agradeço a Professora Edina Schimanski, minha orientadora, pela disponibilidade e por tantas horas dedicadas a mim ao longo desse percurso. Sua confiança, incentivo constante e orientação marcada por sabedoria e competência foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às minhas mães, biológica e adotiva — corajosas mulheres de fibra —, a quem devo a minha vida e os princípios éticos com que me formaram. Sou grata por terem sido fundamentais pela pessoa que me tornei.

A minha cachorrinha Chanel, por me fazer companhia madrugadas adentro e aquecer meu colo nas noites frias de inverno.

A todos os colegas de escola, pelas trocas diárias de conhecimento e desabafos.

Aos meus professores do mestrado, agradeço pelo valioso incentivo e pelos ensinamentos compartilhados ao longo do curso, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos meus colegas de turma do PROFEI que participaram de tantos momentos importantes, formando como uma rede de apoio.

Às Professoras Yoná e Lenir, avaliadoras da banca, pelas contribuições para o enriquecimento desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa decisiva da minha vida.

RESUMO

PEREIRA, Juliane Edineia Rodrigues Ferreira Richeski. **Imigração e Inclusão**: Em busca de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de geografia para estudantes imigrantes nas escolas municipais de Joinville-SC. Orientadora: Edina Schimanski. Ponta Grossa, 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

O presente trabalho investiga as práticas pedagógicas de ensino adotadas para a educação inclusiva por professores de Geografia da rede pública municipal de Joinville (SC) em relação aos estudantes imigrantes. A pesquisa partiu do desafio da ideia de inclusão de estudantes imigrantes em sala de aula, considerando o aumento significativo desse público nas escolas de Joinville (SC) nos últimos anos. O objetivo principal do estudo é refletir sobre as práticas pedagógicas de inclusão utilizadas pelos professores de Geografia em relação aos estudantes imigrantes no processo de aprendizagem. Isto é, busca-se compreender como os professores das escolas públicas municipais desenvolvem — ou deixam de desenvolver — atividades de educação inclusiva em relação aos estudantes imigrantes no espaço escolar. Pretende-se, portanto, conhecer a realidade experimentada pelos professores de Geografia em relação à problemática enfrentada na inclusão desse estudante. A pesquisa ainda visa a compreender as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de Geografia para a inclusão de estudantes imigrantes, bem como analisar as dificuldades e as potencialidades sociais, pedagógicas e culturais enfrentadas no cotidiano da escola pelos estudantes imigrantes, na visão dos professores de Geografia. Por fim, pretende-se, igualmente, observar se as práticas realizadas contemplam práticas culturais relacionadas aos estudantes. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia do ensino fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano. A análise de dados pauta-se na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), que se apoia na técnica de pesquisa qualitativa e prioriza os relatos das entrevistas, agrupando-os por similaridades. A pesquisa aponta, entre outros achados, a carência de formação de professores no trato às demandas frente à questão das migrações internacionais.

Palavras-chave: Inclusão; imigrante; Geografia; formação de professores.

ABSTRACT

PEREIRA, Juliane Edineia Rodrigues Ferreira Richeski. **Immigration and Inclusion:** In search of inclusive pedagogical practices in geography classes for immigrant students in municipal schools of Joinville-SC. Ponta Grossa, 2025. Advisor: Edina Schimanski. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

This study investigates the pedagogical practices adopted for inclusive education by Geography teachers in the municipal public school system of Joinville (SC), with regard to immigrant students. The research stems from the challenge posed by the idea of including immigrant students in the classroom, considering the significant increase in this population in Joinville's schools in recent years. The main objective of the study is to reflect on the inclusive pedagogical practices employed by Geography teachers in relation to immigrant students during the learning process. In other words, it seeks to understand how teachers in municipal public schools develop — or fail to develop — inclusive education activities for immigrant students within the school environment. The study aims to explore the reality experienced by Geography teachers when dealing with the challenges of including these students. It also seeks to understand the teaching strategies used by Geography teachers to include immigrant students, as well as to analyze the difficulties and the social, pedagogical, and cultural potentialities experienced daily in schools by immigrant students, from the perspective of Geography teachers. Finally, the study also aims to observe whether the practices implemented incorporate cultural elements related to the students. Regarding the methodological approach, this is a qualitative, exploratory research based on semi-structured interviews with middle school Geography teachers, specifically those teaching 6th to 9th grades. Data analysis follows Bardin's (2016) content analysis methodology, which relies on qualitative research techniques and prioritizes interview narratives, grouping them by similarities. Among its findings, the research highlights the lack of teacher training to address the demands posed by international migration.

Keywords: Inclusion; immigrant; Geography; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	— Tipologia das migrações	22
FIGURA 2	— Localização de Joinville no Sul do Brasil	43
FIGURA 3	— Localização de Joinville em Santa Catarina	44
FIGURA 4	— Evolução da abertura de empresas em Joinville	46
QUADRO 1	— Nacionalidades de imigrantes da rede municipal do 6º ao 9º ano	49
QUADRO 2	— Nome das escolas e dados	50
QUADRO 3	— Perguntas norteadoras	60
QUADRO 4	— Professores participantes da pesquisa	60
QUADRO 5	— Categoria 1	61
QUADRO 6	— Categoria 2	64
QUADRO 7	— Categoria 3	67
QUADRO 8	— Categoria 4	69
QUADRO 9	— Categoria 5	73
QUADRO 10	— Categoria 6	75
QUADRO 11	— Categoria 7	77
GRÁFICO 1	— Estudantes Imigrantes do 6º ao 9º da Rede Municipal (2023)	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNIG – Conselho Nacional de Imigrantes
CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados
COMIGRAR – Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
DEMIG – Departamento de Migrações
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EM – Escola Municipal
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais
ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OIM – Organização Internacional das Migrações
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PMJ – Prefeitura Municipal de Joinville
PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
UF – Unidade da Federação
UNB – Universidade de Brasília
SEI – Sistema Eletrônico de Informações
SENAJUS – Secretaria Nacional de Justiça
SISMIGRA – Sistema Nacional de Registro Migratório
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A GLOBALIZAÇÃO COMO FATOR MOTIVADOR PARA A IMIGRAÇÃO	16
2.1 Mobilidade humana e os conceitos relacionados à migração	20
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS IMIGRAÇÕES	28
4 JOINVILLE, IMIGRAÇÃO NA ATUALIDADE E AS ESCOLAS DA PESQUISA..	43
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	55
5.1 Descrição do recurso educacional	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	96
APÊNDICE B – PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP.....	98
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL	103

1 INTRODUÇÃO

A questão social das imigrações configura-se como um fenômeno global, que está relacionado, entre outras coisas, com a ideia de Direitos Humanos, uma vez que nem todos os países oferecem condições adequadas e suporte necessário aos imigrantes.

A imigração é uma prática antiga, que sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Este fenômeno ocorre desde os primórdios. Na verdade, para Culpí (2019, p. 63), “o primeiro registro do ser humano na Terra ocorreu na África e ao longo do tempo foi adquirindo conhecimento ao intervir com a natureza e sentiu a necessidade de se deslocar pelo globo em busca de recursos básicos, entre eles, a alimentação”. No entanto, a migração¹ não se restringe apenas à procura por recursos essenciais. A busca pela dignidade humana e liberdade também desempenhou um papel crucial, refletido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A partir de então, ficou evidente que os movimentos migratórios, em grande parte, são motivados por melhores condições de vida.

Com o advento da globalização e o desenvolvimento de novos meios de transporte, o fluxo migratório se intensificou, tornando-se mais rápido e abrangente, transformando as migrações em um dos principais desafios e direitos a serem assegurados, assunto latente nos dias de hoje e seus desafios. Pode-se citar o Brasil como exemplo, pois, com o advento da globalização e, conseqüentemente das rotas marítimas, favoreceu-se a colonização portuguesa.

O Brasil é um país multicultural e isso se deve à presença de imigrantes que vieram e se estabeleceram e, assim, novas culturas foram incorporadas, trazendo consigo histórias, culturas, culinárias que, aos poucos, foram sendo incorporadas ao novo *habitat*. Como cita Silva (2021, p. 49), a “diversidade e riqueza cultural brasileiras são a verdadeira herança dos movimentos migratórios de diversos países, que por séculos ocuparam e colonizaram o território brasileiro”. Assim, leis de migração foram criadas para organizar os fluxos migratórios no Brasil.

Com a premissa básica de ampliar as oportunidades de acolhida aos imigrantes, o Brasil criou a Lei da Migração, a 13.445 de 2017, que passou por

¹ A palavra migração é um termo genérico que sempre será relacionado a movimento e deslocamento. Partindo da premissa no *blog* do Estado de São Paulo (2021), “Quem migra sai de um local para outro com o objetivo de por lá permanecer por mais ou menos tempo”.

ampliação e reformulação, pois a anterior — Lei 6.815 de 1980 — conhecida como Estatuto do Estrangeiro, estava desatualizada. Mesmo com a nova legislação implantada, ainda existem pontos a serem melhorados na recepção ao imigrante, como, por exemplo, Claro (2020, p. 11), que menciona que “os vetos presidenciais à lei representaram perdas a temas importantes, como a livre circulação de indígenas em áreas fronteiriças e na anistia de imigrantes indocumentados”. Nesse sentido, como destaca Ramos Carvalho *et al.* (2020, p. 63), “o Brasil ainda exerce ações restritivas e passíveis de questionamento na recepção e proteção em descompasso com o princípio da acolhida humanitária da lei 13.445/2017”.

Por outro lado, em termos de monitoramento e transparência de dados estatísticos, especialmente, no caso de refugiados e imigrantes, há avanços consideráveis no Brasil, pois os dados tornam-se um *case* para a região e para o mundo, com relatórios mensais e dados consolidados a respeito dos imigrantes em geral, sejam eles apátridas ou refugiados. Os dados são fornecidos mensalmente, possibilitando estratégias de acolhida mais precisas, sendo sua publicação fundamental para análise e compreensão de ações a serem desenvolvidas.

O Brasil, atualmente, é um país que vem recebendo imigrantes, sobretudo, da América Latina. Isto se deve em boa parte a uma Medida Provisória de 2018, denominada Operação Acolhida², criada pelo Governo Federal para responder a demanda de imigrantes que entravam no Brasil por Roraima, visando, assim, a garantir atendimento e segurança. Como cita o relatório da OBMigra (2024, p. 12) sobre registros de nacionalidades que prevalecem no Brasil, onde comprova que:

Os venezuelanos seguem como a principal nacionalidade a se registrar. No caso dos haitianos, pelo segundo ano consecutivo os registros de residência para essa nacionalidade diminuem. Por outro lado, entre as principais nacionalidades, em 2023, se intensificou a regularização de bolivianos, colombianos, argentinos, cubanos, paraguaios, peruanos e angolanos.

Como já evidenciado anteriormente, em tempos recentes, a questão da imigração é fenômeno que se destaca no Brasil, tendo os imigrantes venezuelanos

² A Operação Acolhida iniciou-se em fevereiro de 2018, em decorrência do fluxo migratório de pessoas oriundas da Venezuela e da República Bolivariana, que gerou situação de calamidade na cidade de Pacaraima, em Roraima. A Presidência da República, por meio da Medida Provisória 818 de 15 de fevereiro de 2018 — posteriormente, convertida na Lei 13.684/2018 — instituiu medidas emergentes para acolher essas pessoas em situação de vulnerabilidade, incluindo imigrantes refugiados. Assim, iniciativas de apoio humanitário do Governo Federal contaram com o apoio da ACNUR.

em maior número. Nessa contextura, como apontam os dados do decênio elaborados pelo OBMigra (2023, p. 24),

Em 2013, a Polícia Federal registrou 105.094 solicitações de residência, sendo 67.535 de longo termo e 37.559 temporárias. Passados dez anos, o volume de registros de residência passou a 1,2 milhão, mais de dez vezes o observado no início do período analisado, sendo que a participação dos migrantes de longo termo passou de 64,2% para 80,8%, sugerindo que no projeto migratório dessas pessoas o Brasil figure como lugar escolhido para sua moradia.

O relatório da OBMigra (2023, p. 8) ainda aponta que, “na América do Sul e no nosso país, observa-se a intensificação das chamadas migrações sul-sul, com o protagonismo de pessoas originárias da Venezuela, da Bolívia e do Haiti”. Importante ressaltar que o imigrante vem, em não raros casos, acompanhado de suas famílias. Nota-se, em relação ao número de crianças e adolescentes, que estes aumentaram, conforme consta no relatório de 10 anos do OBMigra (2023, p. 28), acrescido da informação que se refere ao “pedido de refúgio por parte das mulheres que aumentaram junto com seus filhos”.

Diante do exposto, a respeito de migrações em família, Curci (2020, p. 23) cita que “andar, caminhar, se deslocar, se movimentar, viajar, migrar [...] os movimentos de pessoas compõem o que entendemos por mundo desde sua existência”. Ao chegar, os imigrantes se deparam com uma diversidade de situações que precisam ser enfrentadas, como a regularização da documentação, a busca por moradia, a barreira linguística, a necessidade de emprego, o acesso à educação para os filhos, aos serviços de saúde, entre outros.

E, resolvidos todos os problemas emergenciais de chegada, a questão da educação pode ser considerada algo importante antes mesmo do próprio emprego. Assim, a escola para os filhos dos imigrantes torna-se algo muito importante no contexto das migrações, pois é um espaço de convivência e interação, além da aprendizagem dos conhecimentos educativos.

Ocorre que o estudante está diante de uma outra realidade, longe de seu país, com outra língua e longe do seu círculo de amizades. É um esforço a adaptação ao novo estilo de vida no novo país, isso significa, que existem certas barreiras: uma delas é a própria língua portuguesa. No caso de estudantes imigrantes, a falta de domínio da língua dificulta tanto a construção de relacionamentos quanto a

participação efetiva em atividades escolares.

No Brasil, é importante lembrar que na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos. Tendo por base esta premissa, entendemos ser fundamental discutir formas de incluir os estudantes imigrantes em sala de aula, com especial atenção à questão da língua e da comunicação, priorizando a aprendizagem.

Quando se afirma que o Direito é destinado a todos, deve-se considerar e compreender que cada indivíduo possui suas próprias necessidades, cultura, costumes e língua, refletindo a diversidade da sociedade. Nesse enquadramento, surge um questionamento importante: os direitos reconhecidos e previstos na legislação são realmente capazes de contemplar essa pluralidade? Seja como for, torna-se essencial avaliar se as normas jurídicas estão sendo aplicadas de maneira inclusiva e acessível, garantindo que nenhuma pessoa seja prejudicada em função de suas individualidades.

Esta pesquisa, portanto, fundamenta-se nas reflexões previamente mencionadas acerca da inclusão do estudante imigrante e foi conduzida em quatro escolas da rede municipal de ensino de Joinville, município catarinense localizado na região norte do estado. Tornou viável a seleção dessas escolas, as quais, em 2023, apresentaram o maior número de estudantes imigrantes³. Ao todo, foram entrevistados nove professores de Geografia, todos vinculados às escolas selecionadas.

Nesse sentido, podemos questionar: a comunidade escolar está preparada para receber os estudantes imigrantes, principalmente os professores de Geografia, objetivo dessa pesquisa. Pois, quando falamos em inclusão, falamos também de diferentes contextos, incluindo o étnico-racial e suas diferentes culturas. O fato é que, no ano de 2023⁴, as escolas municipais de Joinville contavam com a presença de 1899 estudantes imigrantes do 1º ao 9º ano, sendo estes de 30 nacionalidades, entre os quais: haitiana, paraguaia, venezuelana e marroquina.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as práticas pedagógicas de inclusão utilizadas pelos professores de Geografia em relação aos

³ Os dados cedidos via *e-mail* por valdirene.simão@edu.joinville.gov.br, em 13 de setembro de 2023, revelam informações sobre o número de estudantes imigrantes nas escolas.

⁴ Os dados foram fornecidos por Valdirene Simão (valdirene.simao@edu.joinville.sc.gov.br), da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em resposta a um *e-mail* enviado ao setor do Censo Escolar, em 16 de maio de 2023.

estudantes imigrantes no processo de aprendizagem. Em outros termos, busca-se contextualizar como os professores das escolas públicas municipais desenvolvem — ou não — atividades de educação inclusiva em relação aos estudantes imigrantes no espaço escolar.

Pretende-se, por intermédio dos objetivos específicos, conhecer a realidade experimentada pelos professores de Geografia em relação a problemática enfrentada na inclusão do estudante imigrante. A pesquisa, do mesmo modo, quer: a) buscar compreender as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de Geografia para a inclusão de estudantes imigrantes das escolas municipais de Joinville (SC); b) identificar se as práticas realizadas contemplam práticas culturais e educacionais inclusivas relacionadas aos estudantes imigrantes.

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Sob esse viés, foram feitos levantamento bibliográficos de pesquisas feitas em sites como *Scielo*, Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram utilizadas palavras-chave em conjunto como: inclusão, imigrante, Geografia e professores. No entanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abrangesse o tema educação de Geografia para estudantes imigrantes. Sendo assim, observa-se que ainda existe uma lacuna a respeito do assunto. Isso substanciou, também, a busca por respostas para os objetivos propostos, por meio das entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da rede pública municipal.

Tendo em vista tais aspectos, este estudo insere-se na vertente de pesquisa qualitativa, embasadas com a análise de conteúdo de Bardin (2016), que pode ser entendida como a análise de textos capazes de ajudar na compreensão profunda e signos relacionados à pesquisa, sendo necessário que estejam descritos para possibilitar a identificação dos elementos essenciais à pesquisa, realizada, como dissemos, com o emprego a entrevistas semiestruturadas. Buscando priorizar os textos na pesquisa qualitativa, os autores Kauark, Manhães e Medeiros (2010) referem-se a um mundo real e sujeito, em consonância com os dados apresentados.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa fundamenta-se, entre outros autores, em Abdelmalek Sayad (1998), que discute as condições de vida precárias enfrentadas por imigrantes e como são submetidos em países e classes por dominações. Castells (1999), por sua vez, corrobora tal percepção, quando postula que as sociedades foram verdadeiramente transformadas em suas estruturas ocupacionais pelas novas tecnologias. Outra referência importante centra-se em Milton Santos (1998), que

evoca noções de territorialidade, região e espaço. Estes são conceitos importantes para esta pesquisa porque imigrantes, emigrantes e migrantes estão todos relacionados ao espalhamento geográfico e às funções desempenhadas dentro de um território. Tais funções desempenham um papel importante no dinamismo em que a sociedade vai se desenvolvendo. Aprofundando a discussão, Sayad (1998) discute as relações por trás dos imigrantes, com especial enfoque na questão da exploração do trabalho, na hierarquia entre as pessoas e no desprezo ao imigrante. Milton Santos (1998), por sua vez, discute a questão da distribuição territorial em várias funções, econômicas, políticas etc. Esta pesquisa trabalha com dados do OBMigra, entre outras fontes, que contém informações atualizadas sobre a temática. Além disso, foram analisados leis e decretos a respeito da inclusão do estudante imigrante, bem como as contribuições de Paulo Freire (2021) sobre a alfabetização e Libâneo (2016) sobre a didática e educação inclusiva. Dados coletados no Joinville em Dados, sobre o município de Joinville, forneceram, da mesma forma, aportes essenciais neste estudo.

Assim, após a aprovação do Comitê de Ética sob o Parecer 6.792.262 (Anexo 1), foram realizadas oito entrevistas junto aos Professores de Geografia das quatro escolas municipais de Joinville, com o maior número de estudantes imigrantes do 6º ao 9º ano.

Para tanto, o presente material divide-se em quatro capítulos. No primeiro deles, estão contextualizados o território e o espaço geográfico, destacando-se a influência da globalização como fator motivador para a imigração bem como os elementos que permeiam os deslocamentos humanos. Também são apresentados os principais conceitos relacionados à migração e a influência da globalização como fator central nas dinâmicas espaciais contemporâneas.

No segundo capítulo, se aborda educação inclusiva e Geografia inclusiva no contexto das migrações, ressaltando a importância dos Direitos Humanos nas questões humanitárias, visando a apontar leis e decretos existentes, que dão suporte à recepção em nosso país, com ênfase à Lei 13.445/2017, conhecida como Lei de Migrações.

Conforme o delineamento da pesquisa, no terceiro capítulo, se detalha o lócus de pesquisa e a contextualização das escolas e dos bairros onde que se localizam, o porquê da escolha dessas escolas e quais foram os critérios de inclusão. Também se faz um resgate da história joinvilense, que se dá, em muito, pela vinda de imigrantes europeus.

Por fim, no quarto capítulo, são delineados os dados da pesquisa, ou seja, os elementos das entrevistas com sua categorização, de acordo com o método escolhido (Bardin, 2016), abordando se existem ou não práticas pedagógicas adotadas por professores de Geografia com estudantes imigrantes. Com o intuito de ajudar a comunidade escolar em geral, principalmente, os professores de Geografia — dada a relevância do tema abordado sobre inclusão de estudantes imigrantes —, será apresentado o recurso educacional, componente obrigatório das pesquisas no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

2 A GLOBALIZAÇÃO COMO FATOR MOTIVADOR PARA A IMIGRAÇÃO

A imigração é um fenômeno natural do ser humano, impulsionado, por exemplo, por buscas e melhores oportunidades em diversos setores como na economia. É uma realidade presente desde sempre em várias sociedades, além da mobilidade ser um direito de ir e vir. Com o advento da globalização, e, principalmente, a invenção da *internet*, novos avanços nos meios de transporte foram surgindo como, a título de ilustração, os navios com capacidade maior e velocidade aumentada, bem como os aviões e desta maneira acelerando os deslocamentos. Nesse sentido, a tecnologia faz com que as distâncias encurtem a distribuição geográfica do planeta Terra. A globalização intensificou esses deslocamentos, ao abreviar distâncias e facilitar trocas culturais.

Assim, a globalização não apenas afeta a economia, mas também influencia os aspectos culturais e sociais, exigindo a criação de políticas públicas voltadas à integração e ao respeito às diferenças. Afinal, não há globalização sem a imersão em diferentes culturas e as diferentes particularidades encontram-se em territórios distintos com seus grupos sociais e culturais. Portanto, a celeridade por políticas públicas em territórios é tão importante. A valorização da identidade e do pertencimento territorial torna-se essencial nesse processo, como argumenta Santos (2011, p. 62), quando diz que poder-se-ia

considerar que existia uma territorialidade genuína. A economia e a cultura dependiam do território, a linguagem era uma emanção do uso do território pela economia e pela cultura, e a política também estava com ele intimamente relacionada. Havia, por conseguinte, uma territorialidade absoluta, no sentido de que, em todas as manifestações essenciais de sua existência, os moradores pertenciam àquilo que lhes pertencia, isto é, o território. A política do território tinha as mesmas bases que a política da economia, da cultura, da linguagem, formando um conjunto indissociável. Criava-se, paralelamente, a ideia de comunidade, um contexto limitado no espaço.

Essa concepção reforça a importância de compreender o território como um espaço dinâmico e multicultural, no qual os deslocamentos populacionais influenciam a identidade coletiva, pois possibilita a utilização para o desenvolvimento de diversas formas de ação e expressão. Quem migra, muda de território: termo que deriva de *terra* como uma porção da superfície terrestre e suas composições (Santos, 1998).

A interdependência global torna-se evidente, como explica Santos (2006, p. 134), dizendo que, agora, “tudo se mundializa: a produção, o produto, o dinheiro, o crédito, a dívida, o consumo, a política e a cultura. Esse conjunto de mundializações, cada qual sustentando, arrastando, ajudando a impor a outra, merece o nome de globalização”. Logo, compreende-se a importância da globalização que acelerou a migração com suas inovações, principalmente, as tecnológicas, que possibilitou a vivência e convivência com uma grande variedade de culturas. Logo, a globalização pode ser vista como instrumento facilitador de troca de conhecimentos e experiências culturais entre diferentes povos e territórios distintos.

A globalização, contudo, também gerou desigualdades, impulsionando processos migratórios em busca de melhores condições de vida. Souza (1998, p. 21) afirma que os “processos de globalização e fragmentação implicam territórios diversos que se constituem, especialmente neste fim de século, em Geografias de desigualdade”. Neste sentido, Castells (1999, p. 297) afirma que “embora o capital flua com liberdade nos circuitos eletrônicos das redes financeiras globais, o trabalho ainda é muito delimitado por instituições, culturas, fronteiras, polícia e xenofobia”. Castles ainda (2010) argumenta que a globalização neoliberal concentrou o poder e riqueza nas mãos de poucos dominadores.

O fluxo da imigração é intensificado pela globalização, pois para o mercado econômico pode gerar benefícios, como o caso da falta de mão-de-obra, porém existem desafios como o caso da discriminação, imigração ilegal e xenofobia. Castells (1999, p. 172) também afirma que:

Embora a maior parte da mão-de-obra não seja globalizada, no mundo inteiro existe uma migração cada vez maior, o que aumenta a multietnicidade na maioria das sociedades desenvolvidas, aumentando o deslocamento da população internacional, e o surgimento de um conjunto de camadas múltiplas de conexões entre milhões de pessoas entre fronteiras e culturas.

Por sua vez, para Santos (2001, p. 65), a transformação decorrente da globalização decorre de dois processos principais, em que, de um lado, dá-se a produção de “uma materialidade, das condições materiais que nos cercam e que são a base da produção econômica, dos transportes e das comunicações; de outro, há a produção de novas relações sociais entre países, classes e pessoas”. Como destaca Candau (2008, p. 45), “não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças

significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época”. Ortiz (1994) atribui a globalização na atual sociedade contemporânea como um processo de cisão do mundo, em diferentes níveis, como ricos e pobres, civilizados e selvagens e também os incluídos e os excluídos.

Essa desorientação no processo das civilizações, impulsionada pelas tecnologias da globalização reflete, simultaneamente, a existência de diversas culturas com diferentes contextos de organização social, e o fluxo constante de mercadorias e pessoas, nos âmbitos econômico, cultural, religioso e político. De Masi (2014) argumenta que, diante do progresso tecnológico, a sociedade enfrenta um dilema: embora a tecnologia particularmente amplie o conhecimento ela reconfigura a participação social. Souza (2019, p. 228) afirma que “os motivos geradores dos imensos fluxos de pessoas na atualidade estão imbricados com a maneira como se organizam o capital, as comunicações e a cultura contemporânea”.

Em meio a isso, ainda existem movimentos contrários à inclusão social, que reforçam a xenofobia e a aversão ao diferente. Esses grupos demonstram falta de solidariedade e ignoram os princípios fundamentais dos Direitos Humanos. Kassar (2011, p. 56) aponta que a “própria concepção de *direitos humanos* é formatação de ideário de homem, que corresponde historicamente à ideia ocidental-liberal de justiça e igualdade”. Dessa forma, não se justifica a oposição às migrações, uma vez que a concepção de igualdade e justiça para todos decorre do compromisso com o respeito à dignidade humana, sendo essa garantia reconhecida e assegurada.

Com a recente chegada de imigrantes de diferentes partes do mundo, o Brasil tem se consolidado como um país de grande fluxo migratório e intensa troca cultural. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), o Brasil possui 204 milhões de habitantes, sendo o sexto país mais populoso do planeta. Além disso, destaca-se a diversidade cultural da população brasileira, composta, majoritariamente, por negros, indígenas e europeus. A migração e o deslocamento de pessoas entre territórios são fenômenos históricos.

Embora os Direitos Humanos existam para fazer cumprir a dignidade humana, a valorização da igualdade e do acolhimento ao estrangeiro já se encontra registrada em textos antigos, como na Bíblia (2013, p. 164). Para ilustrar, em Levítico 19:33-34, orienta-se: “Se um estrangeiro viver na terra de vocês, não o maltrate. O estrangeiro residente que viver com vocês deverá ser tratado como o natural da terra. Amem-no como a si mesmos, pois vocês foram estrangeiros no Egito. Eu sou o Senhor, o Deus

de vocês”. Por meio de tal orientação, o autor bíblico, ao abordar a preocupação com os estrangeiros, nos revela que a temática da migração é histórica, datada bem antes de Cristo. Tal apontamento corrobora as preocupações latentes nos dias de hoje, quando se trata da necessidade de atualização e criação de novas leis que deem suporte aos imigrantes.

Ademais, o trecho ressalta a importância da dignidade humana e da empatia para com aqueles que se encontram deslocados. Pode-se entender o apelo e a inclusão ao estrangeiro, para que não seja excluído diante dos demais. O conceito de *estrangeiro* nessas passagens bíblicas sublinha a necessidade de respeito e solidariedade, independentemente da origem ou condição dos indivíduos.

Para evitar um cenário contrário à inclusão social em diversos países, que inclui barreiras sociais e preconceitos que dificultam a valorização das contribuições históricas e culturais de diferentes povos para o desenvolvimento da sociedade, a proteção dos Direitos Humanos consolidou-se após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945). No artigo 55 do referido documento, estabelecem-se compromissos entre países membros para garantir condições de estabilidade e bem-estar, promovendo padrões de vida elevados, pleno emprego, progresso econômico e respeito às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, idioma e religião ONU (1945, artigo 55).

Nesse sentido, fortalece-se o compromisso internacional para que os imigrantes gozem de dignidade humana. Se, por um lado, a globalização acelerou o processo e encurtou distâncias, por outro, ela mesma pode difundir ações mediante o emprego da tecnologia para que o respeito prevaleça. No entanto, como ressalta Bastos (2014), o acesso desigual às tecnologias entre os países acentua disparidades e gera, incontestavelmente, profundas transformações econômicas, culturais e sociais, evidenciando a relação direta entre globalização, migração e direitos. Portanto, ao considerar os desafios da imigração e da inclusão social, torna-se fundamental garantir políticas públicas, intervenções e entendimentos que valorizem a diversidade étnica e assegurem direitos igualitários para todos os cidadãos, independentemente de sua origem. Para tanto, é essencial um olhar atento sobre a situação dos imigrantes refugiados e apátridas, considerando as implicações humanitárias e de Direitos Humanos envolvidas. Essas populações, frequentemente, se encontram em situações de vulnerabilidade, necessitando de acolhimento e políticas inclusivas.

2.1 Mobilidade humana e os conceitos relacionados à migração

Ao abordarmos a temática da mobilidade humana, é fundamental esclarecer os conceitos de migrar, emigrar e imigrar, partindo, antes, da definição de mobilidade, que pode ser compreendida como a capacidade de deslocamento dos indivíduos ao longo do tempo e do espaço. Historicamente, os movimentos populacionais sempre existiram, uma vez que, os seres humanos não permaneceram fixos no mesmo local, demonstrando flexibilidade e uma busca constante pela sobrevivência. Fairchild (1925, p. 2, tradução nossa) estabelece três tipos diferentes para mobilidade: invasão, conquista e mobilização. Para o autor, tais dimensões devem ser encaradas como “movimentos fundamentados que surgem depois que o homem progrediu o suficiente na escala da civilização para ter um lugar fixo e permanente. Ou seja, são movimentos definidos de um lugar para o outro”.

Sob uma ótica distinta, Castells (2010) sugere o abandono da utilização do termo migração. Ele atribui migração a longos prazos em virtude de mudança de residência e migração laboral típicos do século passado. No lugar, sugere o uso da expressão “mobilidade humana”, que sugeriria fluidez e abertura, visto que, em pleno século XXI, os meios de transporte, as tecnologias e a cultura levam as pessoas a pensarem além fronteiras, em consonância com a facilidade que elas têm de se mover. No entanto, o autor levanta uma questão que envolve além dos Estados-Nação, que é o controle das fronteiras nacionais cada vez mais restritivos. Em verdade, o pensar além-fronteira esbarra em direitos políticos necessários à livre circulação. Assim, as transformações se chocam contra uma tentativa de restringir a mobilidade humana entre territórios. Sendo o Estado delimitado por fronteiras e tendo um chefe que governa o território, a nação seria um grupo de pessoas com identidades culturais semelhantes. Outros conceitos da Geografia que contracenam no tema das mobilidades seriam: o lugar, a paisagem, a região, e o território. Existem variáveis que interferem nos diferentes tipos de migrações, como os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

O território é um espaço vivo com suas próprias dinâmicas. Portanto, quando falamos em migrações, imigrações e emigrações, todas acontecem dentro de um território, tendo fronteiras e limites estabelecidos, como geográficos, simbólicos e administrativos. Como citam Saquet e Cichoski (2013, p. 24), o “território constitui-se

num espaço-área apropriado e gerido socialmente”. Os autores ainda definem a noção de espaço, para os quais “significa, de maneira geral, um local de reprodução social, fragmentado e globalizado, articulado por fluxos e redes” (Saquet, Cichoski, 2013, p. 24).

As questões sobre espaço e demanda populacional, ambas relacionadas com os processos migratórios, repercutem no cotidiano, sendo necessário o entendimento das demandas, que, na maioria das vezes, é a busca por melhor qualidade de vida. Para corroborar esse uso do termo espaço, Castells (1999, p. 500) argumenta que “os processos sociais exercem influência no espaço, atuando no ambiente construído, herdado das estruturas socioespaciais anteriores, espaço é tempo cristalizado”.

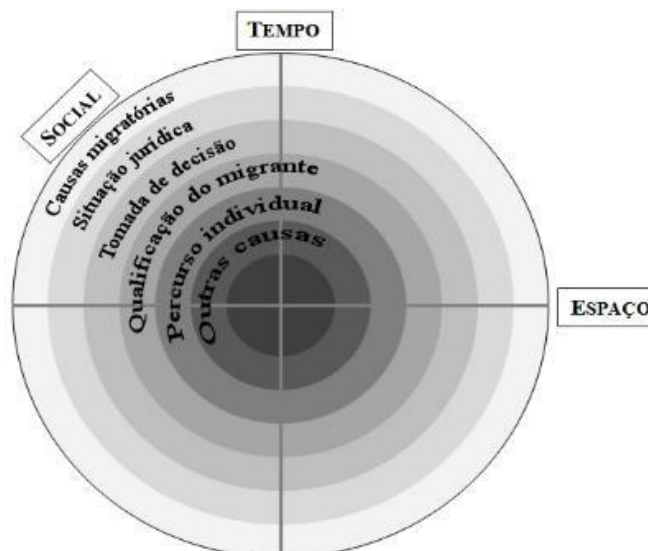
Ainda sobre mobilidade e como se insere a questão do espaço, Santos (1994, p. 34) define que aquela “é uma categoria histórica e, por conseguinte, o seu conceito muda, já que aos modelos se acrescentam novas variáveis no curso do tempo”. Por diversos motivos, a população não permanece estática, o que significa que as deslocamentos ocorrem e que não há uma moradia fixa suficiente. Sempre há uma troca de favorecimento que mantém o funcionamento do país, estado ou município, como uma especialização que uma pessoa depende da outra. É por meio dessas trocas que o desenvolvimento, seja econômico ou cultural, acontece, resultando assim, nas migrações.

Definindo os conceitos, o glossário das migrações publicado pela Organização Internacional das Migrações (OIM) (2009, p. 40) também desenvolve uma definição para migrações, onde define que, “é um movimento populacional que compreende qualquer deslocamento de pessoas, independentemente da extensão da composição ou das causas”, sendo assim, qualquer mudança dentro de determinado espaço geográfico considera-se como migração.

O processo migratório é complexo, pois envolve diversas variáveis com características e cenários próprios, conforme ilustrado na figura 1. Trata-se de uma tríade composta por três dimensões fundamentais: o espaço, que representa o local de origem ou destino; o social, que abrange aspectos como cultura e economia; e o tempo que se refere ao momento histórico em que a migração ocorre. Dentro desse contexto, as migrações se manifestam por meio de uma ampla gama de fatores, incluindo as causas do deslocamento, as situações jurídicas envolvidas, a tomada de decisões, os percursos individuais, entre outros. É, portanto, um processo que pode

envolver legalidade ou ilegalidade, diferentes motivações para migrar e trajetórias pessoais únicas. Nolasco (2016) exemplifica a tipologia das migrações.

Figura 1: Tipologia das migrações



Fonte: Nolasco (2016, p. 8).

A figura acima expressa as características necessárias para que ocorram as migrações, como tempo, espaço e sociabilidade, consoante com as transformações que ocorrem. Em outras palavras, para que alguém seja considerado migrante, é necessário compreender aspectos como o tempo de permanência, o espaço de inserção, as formas de sociabilidade estabelecidas e, sobretudo, as causas que motivam seu deslocamento. Nolasco (2016, p. 3), em vertente conceitual de que lançamos mão desse estudo, define migrações como “deslocação de seres humanos no espaço e tempo que, percorrendo pequenas ou grandes distâncias, no decorrer de um curto ou longo período de tempo, mudam de residência”. Portanto, toda movimentação de pessoas, no sentido de alterar a moradia, independentemente do fator que justifique tal mudança, considera-se uma migração. Diante disso, não existe um tipo ideal de migração, pois cada processo migratório está profundamente relacionado à realidade individual de quem migra.

Nesse sentido, Sasaki e Assis (2000, p. 12) afirmam que “a palavra migrante evoca imagens de ruptura permanente, de abandono de velhos padrões, aprendizado difícil de uma nova língua e cultura”. Assim, uma comunidade não é fixa e a migração traz diversidade de experiências e histórias.

Nesse sentido, é importante salientar as diferenças entre os conceitos de imigração e emigração, pois são palavras cheias de significados, que remetem a movimento e, portanto, não são estáticas.

No sítio eletrônico do Museu Nacional de Imigração (São Paulo, 2019), os conceitos de emigrante, migrante e imigrante são apresentados a seguir, de sorte que Culpi (2019) corrobora essas definições, ao descrever a pessoa imigrante como aquela que chega de um território diferente do seu país de origem, ou seja, que se estabelece fora de seu território nacional. Já para o Museu Nacional de Imigração (São Paulo, 2019), a pessoa imigrante é aquela que sai de um país e entra em outro, estabelecendo sua instalação. Quanto à emigração, Culpi (2019) a associa à pessoa que deixa o seu país para residir em outro. Da mesma forma, o Museu Nacional de Imigração (São Paulo, 2019) define que todo imigrante, ao sair de sua terra natal, torna-se um emigrante. Ambas as abordagens convergem quanto a definições de migrante, considerando-o qualquer indivíduo em posição, dentro ou fora do seu país, atravessando ou não fronteiras e abrangendo, assim, tantas migrações internas.

Sayad (1998), um dos clássicos autores que discutem imigração, associa a localização de pessoas ao espaço físico e à demografia, mas também a fatores econômicos, sociais, políticos e culturais como a língua e a religião. Nesse contexto, o aspecto migratório transcende a mera mudança territorial, refletindo transformações profundas na identidade e na estrutura das sociedades de origem e destino. Assim, as ciências humanas como a Geografia desempenham um papel importante na análise das dinâmicas migratórias, considerando os impactos individuais e coletivos como uma metamorfose social. Partindo dessa premissa, os imigrantes se (re)configuram, (re)descobrem e (re)significam em um território diferente de onde nasceram e assim a pluralidade de modo contínuo de culturas acontece.

Partindo dos conceitos descritos no documento do Currículo da Cidade de São Paulo (2021), tem-se que a migração “versa sobre movimento. Quem migra sai de um local para outro com o objetivo de permanecer lá por mais ou menos tempo”. Classificam-se em migrantes internos, que se deslocam dentro do próprio país ou estado, e migrantes internacionais, aqueles que atravessam as fronteiras nacionais.

Por outro lado, os emigrantes são as pessoas que saem e ausentam-se do local onde nasceram. Em contrapartida, aquelas que chegam, isto é, que são cidadãos de outro país, são denominadas imigrantes. Os diversos termos usados para descrever

os movimentos populacionais em contexto demográfico são apenas designações que refletem aspectos relacionados geralmente à busca por uma melhor qualidade de vida.

A decisão de utilizar o termo "imigrantes" no título desta pesquisa, em vez do termo mais genérico "migrantes", reflete a especificidade do estudo. Embora "migrante" seja um termo abrangente para qualquer pessoa em deslocamento, seja dentro ou fora de seu país, "imigrante" se refere, de forma precisa, a quem ingressa em um novo país, como é o caso do Brasil no contexto desta pesquisa. Essa escolha é substantiada pelo Censo Educacional, que demonstra um aumento expressivo no número de estudantes estrangeiros no país.

Para além dos imigrantes e migrantes, o universo do deslocamento humano é complexo e inclui outras categorias. O termo "apátrida", por exemplo, destaca uma situação de particular vulnerabilidade. Segundo a Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 2017), apátrida é a pessoa "que não seja considerada como nacional por nenhum Estado". Essa definição está alinhada com a Convenção de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas, da qual o Brasil é signatário. A apatridia, conforme explica o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), pode ter diversas causas, como discriminação, conflitos territoriais ou falhas nas leis de nacionalidade. Essencialmente, ser apátrida significa não ter nacionalidade, o que, sob a perspectiva dos Direitos Humanos, exige que leis de acolhimento sejam aplicadas para garantir proteção integral a essas pessoas. O termo "indocumentado", por sua vez, refere-se a imigrantes que entram em um país sem a devida documentação, uma situação distinta da apatridia.

Outro conceito crucial é o de "refugiado". A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) diferencia claramente migrantes de refugiados, ressaltando que estes últimos não se deslocam por escolha voluntária, mas para fugir de perseguições e ameaças graves. O Governo de São Paulo (2019) reforça essa definição, descrevendo o refugiado como alguém que se encontra fora de seu país por "fundados temores de perseguição devido a sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política". Portanto, o termo refugiado deve ser usado para pessoas que, ao adentrar outro território, buscam proteção por não poderem retornar ao seu país de origem em segurança.

Ainda, Culpi (2019, p. 31) reforça a definição do termo refugiado, ao classificá-los como “indivíduos que fugiram de conflitos armados ou perseguições étnicas ou religiosas”. Um migrante se torna um refugiado, segundo o ACNUR (2015, n.p.), quando “devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança em países próximos, e então se tornarem um ‘refugiado’ reconhecido internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações”. Os refugiados têm proteção da ONU, pois estão respaldados desde 1951, por meio do Estatuto dos Refugiados, que propõe assistência e visibilidade para os indivíduos em situação de calamidade.

O termo “refugiado”, diferentemente de “imigrante”, carrega a conotação de ajuda humanitária, pois remete à ideia de abrigo ou ajuda. A Lei 9.474, de 22 de julho de 1997, que concede proteção aos refugiados no Brasil, em seu Artigo 1º, define que será reconhecido como refugiado todo indivíduo que

[...] não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III- devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Independentemente de sua origem ou nacionalidade, todo indivíduo em situação de perigo pode pedir refúgio em outro país. Por isso, o acolhimento deve estar pautado na Lei de Refúgio, vinculada aos princípios da ONU, cujo principal objetivo é ajuda humanitária e proteção aos refugiados.

Ao longo do tempo, sempre houve uma preocupação com as questões relacionadas às migrações, especialmente, no que diz respeito à sua organização, dado que elas afetam diferentes países, suas legislações e culturas. Nesse contexto, surgiram termos específicos para classificar os diversos tipos de migração, e foram elaboradas leis com o objetivo de atenuar essas preocupações.

A partir dos anos 2000, foram estabelecidos os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), para ajudar a reduzir as preocupações sociais, especialmente, em relação aos Direitos Humanos. Nesse pormenor, a Meta 10 — “Redução das desigualdades” — se concentra na redução das desigualdades no interior dos países e entre eles. Isso implica promover esforços para garantir que todos tenham acesso a oportunidades

iguais e aos direitos básicos, contribuindo, assim, para um ambiente mais humano, em consonância com atitudes e leis voltadas às pessoas em situação de migração.

Os ODS são descritos como uma Agenda Global à qual todos os países membros se comprometeram, visando à redução das desigualdades e à promoção do desenvolvimento sustentável até o ano de 2030. Destacam-se como uma ferramenta crucial para orientar ações coletivas. Assim, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) (2019, p. 20) estabelece, na submeta 10.7, que é preciso: “Facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas”.

Da mesma forma, as leis estabelecidas para os imigrantes no Brasil, e também sobre os refugiados, garantindo direitos e estabelecendo deveres, incluindo o direito à educação ajudam a balizar ações para tentar reduzir as desigualdades a respeito de quem chega de outro país. Estabelecem, portanto, critérios para o reconhecimento das migrações, sendo estas: a Lei do Refúgio 9.474, de 22 de julho de 1997; e a Lei da Migração 13.445, de 24 de maio de 2017, que está em vigor desde 21 de novembro de 2017.

Além das leis estabelecidas, a sociedade civil também se mobiliza em prol das pessoas imigrantes, com o objetivo incansável de ajuda humanitária e construção participativa. Nesse sentido, destaca-se um documento importante formulado pelo ACNUR, com a subscrição do Estado brasileiro, por meio do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2023, p. 3): a Conferência Estadual de Migrações, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR). Após uma série de encontros e discussões sobre os temas relacionados, foi apresentado um caderno de propostas com o objetivo de consolidar “a participação social das populações migrantes, refugiadas e apátridas na formulação de políticas, programas e ações voltadas para a inclusão e desigualdades”. Vale destacar que a 2ª COMIGRAR foi uma iniciativa da Secretaria Nacional da Justiça, instituída por meio da Portaria nº 81 de 20 de setembro de 2023, que deu início ao processo de mobilização e organização. Os eixos temáticos da COMIGRAR (2024 p. 4-5) foram divididos em:

1-Igualdade de tratamento e acesso a serviços públicos; 2- Inserção socioeconômica e promoção do trabalho decente; 3- Interculturalidade e diversidades; 4- Governança e participação social; 5- Regularização migratória e documental; 6-Enfrentamento a violações de direitos.

O trabalho colaborativo de diversas organizações, comissões e agências voltadas para o acolhimento de pessoas imigrantes, integrando-as socialmente e buscando a redução das desigualdades, baseia-se na necessidade de proporcionar um direcionamento humano para esses indivíduos. Dessa forma, a proposta visa a incluir a população migrante, de maneira ampliada, e a crescente tendência de divulgação e entendimento por parte da sociedade é muito benéfica, impactando, também, o âmbito das unidades escolares.

Essas iniciativas refletem um compromisso com o imigrante, pois pautam as relações humanas e mobilizam a sociedade. Porém, é evidente que sua efetivação depende de vários fatores: entre eles, o econômico. Nas palavras de Pereira *et al.* (2024 p. 48), é essencial valorizar a cultura do outro como parte desse processo de acolhimento.

A diversidade é reconhecida como um componente essencial para enriquecer o tecido social, promovendo o respeito às múltiplas identidades e culturas, e combatendo formas de discriminação e exclusão. No âmbito escolar, a inclusão não se resume simplesmente à integração física dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas requer uma transformação cultural e pedagógica. Isso implica em práticas educacionais inclusivas que valorizem e respeitem as diferenças individuais, proporcionando um ambiente acolhedor que promova o aprendizado de todos os estudantes de maneira equitativa.

A diversidade e o respeito às diferenças sempre integraram os princípios dos direitos humanos e da cidadania. Dessa forma, diversas diretrizes foram estabelecidas para assegurar a preservação da dignidade humana, visando a superar barreiras e promover a inclusão social. Assim, a educação inclusiva desempenha um papel fundamental, ao garantir que estudantes imigrantes tenham acesso a um ensino adaptativo e inclusivo. Por meio das práticas pedagógicas diferenciadas e das potencialidades de cada estudante, a educação inclusiva contribui para que todos tenham a oportunidade de participar plenamente de valorizar suas habilidades de forma justa. Nesse contexto, a integração entre educação inclusiva e direitos humanos reforça o compromisso com a igualdade de oportunidades para os estudantes imigrantes.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS IMIGRAÇÕES

A ideia de educação inclusiva, imbricada com a prática pedagógica do componente curricular Geografia, enquanto elemento inclusivo no cotidiano escolar, está relacionada aos direitos humanos e sociais das pessoas na abrangência de deslocamentos. Nessa discussão, Candau (2008, p. 10) postula que “as relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana”. Assim, a educação seria o equilíbrio entre a diversidade cultural e os direitos fundamentais. Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser considerada como um elemento de aproximação e agregação no contexto escolar no acolhimento aos estudantes imigrantes. De modo geral, trata-se de uma abordagem que deve se estender a todas as esferas que demandam atenção, como gênero, racial, de classe, entre outros aspectos que necessários a uma educação verdadeiramente equitativa e acolhedora.

É crucial ressaltar que a dignidade humana é um dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, juntamente com a liberdade e a igualdade. A partir dessa premissa, quando se considera a inclusão de estudantes imigrantes à luz dos direitos humanos, especialmente, no contexto do direito à educação, da dignidade e da universalização, é preciso pensarmos em uma perspectiva de pedagogia inclusiva, ou seja, “chamar atenção da sociedade e da escola para práticas educacionais acolhedoras, tolerantes e abertas às diferenças individuais” (Bezerra, 2016, p. 2).

Aliás, Fleury (2001, p. 2) destaca a necessidade de “promover a inclusão, e a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural”, pois os seres humanos são sociáveis e, necessitam de interações humanas. Todavia, é importante entender que a educação inclusiva e sua contextualização como um processo de lutas sociais ainda tem muito a percorrer. Heredero (2016, p. 32) também pontua que “a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas”.

A concepção supracitada é articulada e defendida por diversos autores da educação inclusiva como uma maneira de chamar atenção da sociedade e da escola para práticas educacionais acolhedoras e abertas às diferenças. Outro ponto

relacionado à educação inclusiva é o ambiente de aprendizagem que deve facilitar a inclusão. Por isso, Pereira *et al.* (2024, p. 47) destacam,

o papel crucial da escola como um ambiente de aprendizagem que não apenas transmite conhecimento acadêmico, mas também promove valores de convivência social e cidadania. A escola é vista como um espaço onde as normas do espaço público devem ser internalizadas, facilitando a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre diferentes grupos culturais e sociais.

Além disso, em relação às diferentes realidades culturais presentes no ambiente escolar e à necessidade de integrá-las, destaca-se a escuta e o diálogo. Demonstrar interesse em compreender a vivência dos estudantes imigrantes já representa um passo inicial nesse processo. Candau (2011, p. 246) destaca que as,

diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação.

Se há a necessidade de incluir estudantes imigrantes, é porque a exclusão ainda persiste, revelando que a escola e os professores não estão sabendo lidar com as diferenças culturais, principalmente, as linguísticas. Assim, Candau (2008, p. 6) afirma que, em uma sociedade multicultural, “todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades”. Com isso, reforça a necessidade da inclusão, porque em algum momento a exclusão, infelizmente, acontece. Candau (2008, p. 6) confirma essa constatação, quando destaca que, na educação,

promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores.

A educação, no sistema educacional brasileiro, deve ser para todos,

respeitando as desigualdades e acolhendo as diferenças. Para isso, é necessário estabelecer uma dinâmica que supra a falta de direcionamento e apoio. Muito se discute sobre inclusão. Mas, é fundamental que ela seja eficaz, garantindo, sobretudo, um currículo que atenda a todos. Assim, Ferreira (2013, p. 18) apresenta suas críticas, ao destacar que,

uma sociedade que é, endemicamente, excludente, que não valoriza como relevante a diversidade humana e que discrimina o 'diferente', esta reflexão sobre currículo conduz a outro universo, qual seja, a contraposição entre a exclusão e a inclusão na educação, cujas tensões não podem ser ignoradas quando defendemos um currículo responsivo aos direitos humanos: na inclusão todos e qualquer um, sem discriminação, têm direitos e todos são respeitados; na exclusão há violação dos direitos; na inclusão comprometemo-nos com a aquisição – as aprendizagens; na exclusão impomos limites, constrangimentos, restrições.

É fundamental que haja um currículo e um ambiente de convívio pautados em uma abordagem humana, caracterizada pela participação ativa e pela sensibilidade. Essa abordagem deve demonstrar atenção e respeito aos estudantes imigrantes e às suas culturas, promovendo a valorização da diversidade e a inclusão. Gomes (2007, p. 28) defende que a “cultura não deve ser vista como um tema e nem como uma disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares”. De fato, o currículo deve ser flexível, adaptativo e equitativo, orientando os professores, mas sempre em conformidade com a realidade escolar.

A definição de currículo, em conformidade com o marco legal da educação brasileira, no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996, destaca que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter um base nacional comum, e ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar”. No entanto, o processo educativo é complexo, pelo que Gomes (2007) cita a necessidade da tríade entre os currículos, os tempos e os espaços escolares, para que haja o pleno desenvolvimento dos educandos, tendo como objetivo em comum a vivência e desenvolvimento dos estudantes.

Desdobrando as nuances da questão, Melo e Sampaio (2007, p. 128) apontam que todo “estudante deve participar de sua própria aprendizagem, confiante de que irá aprender, não importando o tempo em relação ao outro, mas em relação ao seu próprio tempo”. Aos professores cabe orientá-lo e apoiá-lo, além de uma atenção individualizada com olhar de sensibilização. É preciso, pois, aprofundar a

compreensão de que a barreira idiomática pode ser superada, com ajuda de outras habilidades. Curci (2017, p. 21), descortinando novas perspectivas, diz que o “imigrante não se desloca ‘vazio’, esperando ser apenas preenchido pela sociedade de acolhimento, pelo contrário, cada um deles carrega suas próprias trajetórias e percepções”. É fundamental, portanto, reconhecer as diferenças culturais existentes no ambiente escolar. Bezerra (2016, p. 3), avultando a complexidade do debate, alerta que “não se pode desconsiderar que o movimento pela inclusão escolar tem propiciado ganhos significativos para as relações humanas; sinalizando de modo paradoxal, para o desenvolvimento mais livre e universal do gênero humano”.

Para que os direitos humanos sejam efetivamente concretizados, é essencial adotar intervenções baseadas em princípios que contribuam de forma significativa para a eliminação de qualquer forma de exclusão, garantindo um espaço educativo acolhedor e acessível para todos. Desta forma, Candau (2011) salienta que não se deve haver um *apartheid* educacional, o qual silencie, invisibilize e inferiorize o estudante com uma cultura diferente. Pelo contrário! É na escola que se deve reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais que fazem parte da dinâmica escolar.

Nessa senda, faz-se necessário compreender a relação entre educação inclusiva e direitos humanos. Assim, a evolução histórica de iniciativas inclusivas teve como ponto de partida internacionalmente algumas conferências que priorizavam a ideia de repensar as práticas pedagógicas na escola. Para começar, cita-se que, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), com o propósito de atender às necessidades básicas de aprendizagem. A ideia principal era lutar pela garantia do direito à educação para todos.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca de 1994 foi um marco que sinaliza o respeito à diversidade cultural e discute estratégias para promover a educação inclusiva de crianças e jovens. A Declaração de Salamanca (1994), foi de extrema importância para a sociedade em geral, no que se refere à promoção da educação inclusiva. Isso porque, alicerçada no princípio da dignidade humana, independente das diferenças, trouxe uma nova concepção e uma perspectiva para a educação especial.

Nesse viés, é importante salientar que o advento do pensamento em educação inclusiva não ocorreu de forma abrupta, uma vez que diversas instituições já se organizavam nesse sentido. No entanto, a Declaração de Salamanca representou um

marco indelével para a educação de todos os cidadãos. Elaborada por um contingente de mais de 300 pessoas, representando 92 governos e 25 organismos internacionais, contou com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse sentido, a Declaração (1994, p. 11) cita que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível”.

Por isso, a evolução das declarações universais, como as de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), por exemplo, que representam marcos essenciais sobre educação inclusiva, tornaram-se visíveis, aqueles, que, até então, eram invisíveis e excluídos pela sociedade. Cabe ressaltar que as disparidades foram reduzidas. No entanto, trata-se de um processo contínuo, e é na escola que esses indivíduos deverão se sentir acolhidos e protegidos, pois é o primeiro convívio de ambiente social onde assumem o protagonismo de suas ações. A educação inclusiva é respaldada por diversas legislações, incluindo o Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (CFB) de 5 de outubro de 1988, que preconiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros⁵ residentes no país”.

A mesma CFB (1988) prevê, no Artigo 6º, os direitos sociais, e, entre eles, o direito à educação, frisando, assim, que toda criança e todo adolescente imigrante também dispõe do direito à educação nas escolas do Brasil. Da mesma forma, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei 9.394/96 — o direito à educação pública e gratuita, no Artigo 2º, pressupõe que 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, p. 8).

Costurando considerações mais densas, é importante destacar que a Lei de Migração — Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 — também trata sobre os direitos sociais dos migrantes e suas famílias, preconizando a educação atrelada às políticas migratórias de direito do migrante. No Artigo 3º, se estabelece que o tratamento de oportunidades ao imigrante seja de acesso igualitário em toda a rede de serviços

⁵ A CFB de 1988 trata ainda da nomeação “estrangeiro”. Entretanto, com a Lei 13445/2017 (Nova Lei de Migração), revoga-se o antigo Estatuto do Estrangeiro.

públicos, incluindo a educação, bem como a garantia de proteção integral à criança e ao adolescente.

A legislação que assegura respaldo à educação inclusiva atua em três esferas: nacional, estadual e municipal. A Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, prevalece como princípio norteador, garantindo a inclusão de migrantes de forma geral. No entanto, a sua implementação é descentralizada, cabendo aos estados e municípios a autonomia para definir como será cumprida. Essa descentralização ocorre, à guisa de exemplo, na divisão entre os níveis de ensino: o estado é responsável pelo Ensino Médio, enquanto o município assume a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. Além disso, as escolas particulares possuem autonomia, mas também devem seguir as diretrizes da Lei de Migração.

O Estado de Santa Catarina, juntamente com a Assembleia Legislativa de Santa Catarina (Alesc), instituiu a Política para a População Migrante, sancionada a lei 18.018 de 9 de outubro de 2020, dispõe em seu Art. 2º os princípios:

I – Acolhida humanitária; II – Igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos migrantes; III – promoção da regularização da situação da população migrante; IV – Universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos migrantes; V – Combate e prevenção à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação; VI – Promoção de direitos sociais dos migrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da lei; VII – fomento à convivência familiar, comunitária e a garantia do direito à reunião familiar; VIII – respeito aos acordos e tratados internacionais de direitos humanos aos quais o Brasil seja signatário; IX – Acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, serviço bancário, trabalho, à educação, assistência jurídica integral pública, moradia e seguridade social; X – Diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; e XI – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante (Santa Catarina, 2020).

Nesse contexto, a implantação da lei reafirma a importância da atenção e do respeito ao estudante imigrante. Com a legislação em vigor, estabelecem-se diretrizes a serem executadas, sendo, ainda, importante ressaltar que a Resolução nº 1 da LDB de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) estabelece facilidades no processo de matrículas nas instituições de ensino para estudantes imigrantes, apátridas, indocumentados e refugiados: todos têm direito à matrícula, mesmo sem documentação comprobatória de escolaridade. Na ausência desses documentos,

garantem-se processos de avaliação e classificação na língua materna, assegurando a matrícula da turma adequada. No entanto, a etapa da educação infantil até o primeiro ano do Ensino Fundamental deve obedecer ao critério de idade.

Um documento importante, voltado para crianças e adolescentes, baseado na educação como direito para todos e em conformidade com a legislação vigente, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, p. 23), que, em seu capítulo IV, no Artigo 53, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, salienta 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-se-lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis; V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Pode-se dizer, também, para que a criança e o adolescente imigrante tenham seus direitos assegurados, é necessário que os professores sejam capacitados. Nesse sentido, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2020, p. 3) ressalta, no artigo 6º, inciso IV, a necessidade de “capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros”. Assim, a Lei 9394/96 (LDB), em seu Art. 61, quanto aos profissionais da educação, estabelece “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Sendo assim, a formação docente não deve se estabilizar. O professor precisa estar em constante atualização, especialmente, porque esse processo é garantido por lei. No entanto, cabe ao Estado fornecer a formação continuada, pois, sem essa oferta, o professor não tem a obrigação de capacitar-se, configurando um vácuo de responsabilidade estatal. Esse processo constante de atualização profissional é uma exigência legal e fundamental para lidar com os novos contextos das escolas, pois o Estado não pode falhar no seu cumprimento, já que isso afeta diretamente na qualidade da educação.

É amplamente reconhecido que as escolas estão passando por transformações significativas, adotando novas abordagens para enxergar além das diferenças e promover a inclusão em um ambiente harmonioso. Ao receber estudantes de diversas origens culturais e nacionais, a escola deve se tornar um espaço de

sensibilização e envolvimento, fundamentando-se na valorização da individualidade e das culturas dos estudantes que a compõem.

É crucial ressaltar que a dignidade humana é um dos princípios fundamentais dos direitos humanos, juntamente com a liberdade e a igualdade. A preparação do professor para atuar na sociedade, deverá ser pautada nos diferentes estudantes, otimizando práticas pedagógicas que atendam às necessidades pautadas no currículo que deve ser seguido em todo o território nacional.

Dialogando com Freire (1997) sobre autonomia e inclusão das diferenças culturais no cotidiano escolar e o papel do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b, p. 31) descrevem que o professor é visto, então,

como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

O organograma do sistema educacional brasileiro inicia-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que dita todos os objetivos e competências de todas os componentes curriculares nacionais. Contudo, cada estado, juntamente com os seus municípios, estabelece as suas diretrizes, de acordo com a realidade socioeconômica local. No currículo de Geografia, o tema imigrações aparece no oitavo ano, bem como os temas transversais que permeiam todas as áreas do currículo, como ética e pluralidade cultural, por exemplo. Assim, a escola torna-se o espaço fundamental para a formação de caracteres adaptativos. Neste aspecto, o ambiente escolar deve denotar confiança, acolhimento, fraternidade, construção coletiva e participação, pois a escola é plural.

A educação é uma ferramenta essencial para a integração entre os estudantes, e, em vista disso, Heredero (2016, p. 32) justifica que o professor deve programar estratégias, adaptações curriculares, recursos e instrumentos para que a escola seja inclusiva, pois esta deve ser um espaço de transformação com ações compartilhadas, metodologias educacionais e mudanças nos processos de gestão. Apesar disso, reconhece-se a diversidade de realidades: cada professor ensina conforme suas experiências. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) oferece um direcionamento, mas cada estado tem autonomia para definir as estratégias educacionais a serem seguidas. Isso envolve os recursos disponibilizados e as

demandas, sendo a questão econômica de cada estado um fator de grande importância.

Assim, é preciso alinhar as diferentes culturas encontradas no cotidiano escolar e incluir sem distinção os estudantes imigrantes para promover uma educação inclusiva global. Articulando saberes, Heredero (2010, p. 197) compartilha que a escola é um espaço de ação e de transformação, sendo “essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais”.

Nessas circunstâncias, diante das dificuldades de interação social e comunicação verbal, percebe-se que não há um preparo metodológico para os professores para receber os estudantes imigrantes, principalmente, os recém-chegados. Isso configura um desafio significativo, pois as diversidades culturais e linguísticas — iniciando pela barreira da língua não compreendida — dificultam o processo de acolhimento e inclusão.

Desse modo, muitas vezes, os professores se sentem impotentes diante da realidade da não inclusão do estudante imigrante em sala de aula. Embora sua relevância e sua necessidade estejam pautadas na Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, e na Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Art. 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Além disso, as trocas humanas são essenciais para o aprendizado, assim como as relações interpessoais. No entanto, a carência de informações sobre as dificuldades ou potencialidades no trabalho com estudantes imigrantes pode ser amenizada, por exemplo, em reuniões pedagógicas ou encontros de formação, onde há troca entre os pares. Por meio dessas interações, os profissionais da Educação podem construir juntos ferramentas que auxiliam no trabalho em sala de aula, de modo que cada um contribui com experiências que funcionaram ou não, fortalecendo-se mutuamente.

Da mesma forma, Melo e Sampaio (2007, p. 128) corroboram, dizendo que

A necessidade da construção de recursos materiais para auxiliar o professor, é evidente e urgente na sala de aula, seja ela especial ou não, pois sala de aula que faça jus à sua função social e política, deve ser inclusiva, de qualidade, um espaço pedagógico onde todos aprendem. Por meio do professor, a dinâmica que ocorre na sala de aula precisa atingir cada um dos alunos na sua individualidade, e a classe com um todo, para que seus integrantes se sintam parte do conjunto escolar, um passo importante para a inclusão social.

Diante das realidades evidenciadas e de leis estabelecidas, é preciso redes colaborativas, parcerias, e comunidade escolar engajada, pois o professor não pode ficar divorciado dos demais integrantes da escola. No entanto, é preciso um nível de suporte para tais estratégias diversificadas, é preciso ter sensibilidade às diferenças. Para Tokunada e Azambuja (2022, p. 7), a

diferença cultural no ambiente escolar, aqui discutindo a problemática da inserção de alunos estrangeiros, implica um novo reposicionamento didático metodológico, impõem à sociedade o desafio de conviver com respeito às diferenças culturais, e aos governos a responsabilidade de criar políticas públicas que atenda a demanda por educação, entre outras tantas necessidades desses povos “desraizados” que procuram criar novas raízes em outro território sem contudo abandonar as características de sua cultura.

É preciso desenvolver e disseminar práticas de acolhimento dentro do ambiente escolar, criar uma comunidade de aprendizagem evidenciando um clima de apoio mútuo com os estudantes imigrantes, incluindo-os nos processos pedagógicos. Cabe à escola o papel fundante da democracia, e, como cita Bezerra (2016, p. 7), “há que se objetivar uma proposta educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática”.

Assim, o professor tem um papel transformador na vida do estudante, as diferenças devem ser respeitadas, pois existem várias maneiras de aprender, e todos aprendem de alguma maneira. As barreiras encontradas devem ser amenizadas, de modo que cabe, então, ao professor agir nesse processo de inter-relações, com adequações e flexibilizações visando à inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com as adequações que devem ser feitas na escola para incluir toda a diversidade de estudantes, e considerando a busca incansável do professor para atender a essas demandas, a Geografia assume um papel fundamental. Isso porque, ao revelar as transformações na sociedade — um de seus principais objetos de estudo —, ela contribui, significativamente, para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e espaciais que envolvam a presença de estudantes imigrantes no ambiente escolar.

Assim, a Geografia como um componente curricular que envolve as alterações e vivências do mundo, seja na sociedade ou na paisagem, tem papel essencial para entender as mudanças do mundo. Com efeito, Almeida e Sampaio (2020, p. 212)

reconhecem que “o ensino de Geografia tem papel fundamental no enfrentamento destas questões, visto que trabalha diretamente com a produção e transformação do espaço”.

Endossando as alegações de Almeida e Sampaio (2020, p. 212), no sentido de a Geografia ter um papel crucial na escola, onde deve se levar em consideração a cultura local e dos estudantes, onde a expansão da cultura acontece, por meio das diferenças e também de adaptações às variações, Cavalcanti (2012, p. 45) enfatiza que “a escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem”. Para Silva (2013), em uma sociedade onde se tende a homogeneizar, a Geografia cultural destaca especificidades de vários grupos sociais e permite o reconhecimento e a aceitação do diferente.

Nas aulas de Geografia, portanto, é preciso que haja flexibilidade nos saberes estabelecidos, visto que tudo está interligado com os acontecimentos e fatos do cotidiano. Compete ao professor promover um olhar geográfico atento, capaz de conduzir e contribuir em sala de aula, juntamente com os estudantes de diferentes culturas, para a promoção do saber geográfico. Em um mundo cada vez mais interligado pelas tecnologias, ocorre a expansão das culturas, sendo a Geografia uma área essencial para analisar tais transformações e propor adaptações à realidade contemporânea. Sobre pedagogia inclusiva e professores de Geografia, Melo e Sampaio (2007, p. 128) afirmam que

A formação docente na perspectiva inclusiva busca apoiar e estimular o licenciando em Geografia a tomar iniciativas que inovem e valorizem sua prática de ensino. Isso motiva a aprendizagem dos conteúdos geográficos, dinâmicos por definição e contribui para formar o professor que realmente pesquisa e que faz das diferenças seu principal ponto de apoio para estimular o processo de ensino e aprendizagem de todos.

Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018^a, p. 362) ratifica a importância das diferenças culturais carregadas pelos estudantes e o papel da Geografia enquanto componente curricular fundamental no processo de formação do estudante, quando aponta que

O estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.

Por essa razão, as experiências de espaço-tempo que adotam uma abordagem humanizada, priorizando a aprendizagem colaborativa e o protagonismo do estudante em sua trajetória educacional, considerando suas vivências individuais e coletivas, tornam-se imprescindíveis. Nas palavras de Melo e Sampaio (2007, p. 128), o

professor de Geografia em sala de aula tem como função potencializar seus estudantes, utilizando todas as formas diversas de expressões para atingi-los. É preciso entender como esses alunos pensam e se sentem em relação à escola e ao espaço em que vivem. O professor pode colaborar neste processo criando vínculos de afeto que os ajudem a desenvolver, a aprender e a sobreviver de forma prazerosa na escola.

É importante considerar, que estamos em constante construção e que nenhum estudante aprende da mesma maneira, por isso, a problemática de como incluí-los nas aulas de Geografia e quais estratégias utilizar é um desafio pedagógico e social, levando em consideração as diferentes realidades. A Geografia é uma disciplina que busca explicar a realidade e contextos históricos, como ponte que liga um conceito a outro, nesse contexto, Santos (1994, p. 86) refere-se a Geografia como,

uma disciplina muito embriagada pela premência do tempo, e só em determinados momentos essa busca de uma explicação mais geral se impõe. Pode-se dizer, todavia, que nos últimos trinta anos tem ocorrido, com maior ou menor força, conforme os países, uma continuidade dessa busca do entendimento do que seria uma geografia capaz de fornecer um sistema de pensamento. A Geografia chamada “quantitativa” foi uma busca nessa direção, uma busca de um sistema, mas que se subordinava – pelo fato de ser quantitativa – a uma visão matemática do mundo, isto é, eliminando questões fundamentais como a do tempo, que não se compadece, não se coaduna como critério matemático.

Desse modo, a Geografia se configura com ampla abrangência em assuntos relacionados à sociedade e também sobre a temática de inclusão e respeito, visto que

a escola é um espaço agregador de diferentes culturas e um laboratório de experiências. Os assuntos centrais abordados em Geografia segundo a BNCC (Brasil, 2020) no 6º ano é o sujeito e o lugar no mundo, no 7º ano aborda a Formação territorial e cultural do Brasil, no 8º ano os assuntos de dinâmica populacional e migrações no contexto da América e África e por fim, no 9º ano aborda os temas Geopolítica e Globalização, além dos continentes Europeu, Oceania e Asiático.

Silva (2013) colabora para a discussão, ao afirmar que a Geografia se preocupa com a sociedade em que se insere, bem como com os desafios de desenvolvimento econômico com as relações humanas. Nesse sentido, Moraes, Pinesso e Rama (2022, p. XVIII) enfatizam que a Geografia ajuda a compreender o mundo e suas interações, visto que

deve contribuir para que os estudantes compreendam o mundo e pensem caminhos e atitudes propositivas, almejando uma sociedade mais justa. Deve, também, responder de que formas e com quais objetivos os seres humanos produzem o espaço geográfico, revelando as contradições presentes nesse processo, como, por exemplo, em sua relação com a natureza e na apropriação e no uso dos recursos naturais. A busca por tais respostas é feita com o apoio das “ferramentas” e das “lentes” da Geografia.

Nesse sentido, a Geografia vai além, pois tudo ao redor está conectado, e é preciso ter um olhar geográfico. No entanto, é fundamental que o professor de Geografia, com sua *expertise*, busque relacionar a diversidade étnica e a abordagem com os estudantes imigrantes e conduza uma conexão inclusiva no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de práticas pedagógicas inclusivas, como diferentes linguagens. Michielin *et al.* (2021) consideram como potencial e auxílio ao docente a utilização das múltiplas linguagens da Geografia para ministrar as aulas. Para exemplificar, citam as histórias em quadrinhos como forma de sujeito e representação espacial em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Essa ilustração chama a atenção para uma abordagem de participação e sensibilização. Por isso, nas práticas pedagógicas citadas por Melo e Sampaio (2007, p. 126), destaca-se que o

professor de Geografia que se propõe a trabalhar de forma a incluir todos os seus alunos precisa contar, ou criar uma rede de apoio, um grupo que permita trocas, consultas para que ocorra a colaboração e aprendizagem. Grande parte dos receios dos docentes passa pela

desinformação sobre o trabalho com pessoas de diferentes dificuldades ou potencialidades. Assim, grupos formados por professores que já atuam nesta linha têm muito a ensinar e a aprender com os novatos da profissão.

As práticas pedagógicas em sala de aula devem ser compartilhadas, pois a troca de experiências e o diálogo entre os professores facilitam a abordagem dos conteúdos e dinamizam as aulas, beneficiando diretamente os estudantes. Essa colaboração contribui para o aprimoramento das práticas que são voltadas para as necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva teórica, Souza (2016, p. 40) aponta que toda prática pedagógica tem uma intencionalidade, cujos objetivos podem ser “formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir, etc”.

Se a intencionalidade é formar indivíduos seja no ambiente escolar, seja fora dele, a prática pode ser qualificada como educativa. Dessa forma, a Geografia se torna um componente curricular essencial no processo de inclusão do estudante imigrante, pois oferece ferramentas para compreender e interagir com o mundo de maneira crítica e consciente. Ao abordar temas como globalização, movimentos populacionais e diversidade cultural, por exemplo, a Geografia promove o respeito às diferenças e contribui para uma formação inclusiva.

Desta maneira, as práticas pedagógicas têm cunho social, de modo que Franco (2016, p. 536) se refere às “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Tais práticas colaboram para a construção da sociedade que se almeja, pois promovem a formação de cidadãos reflexivos e participativos. Contribuem também para a transformação social, inclusiva e justa. Nesse rumo, Saviani (2011, p. 66) aponta que a escola “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações do mundo sistematizado, do saber metódico e científico”. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa realidade”.

Seja como for, para que as práticas pedagógicas possam, efetivamente, contribuir para a inclusão de estudantes imigrantes, é fundamental compreender o contexto em que as escolas estão inseridas, bem como a história do município de Joinville. Em conformidade com esse cenário, a trajetória da cidade, marcada por um intenso processo de imigração, desde a sua formação em 1851, influencia diretamente a dinâmica educacional, moldada pela presença de colonizadores europeus. Diante desse contexto, torna-se essencial a implementação de práticas pedagógicas que

valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão.

4 JOINVILLE, IMIGRAÇÃO NA ATUALIDADE E AS ESCOLAS DA PESQUISA

O município de Joinville, composto por 43 bairros e dois distritos, localiza-se no norte do estado de Santa Catarina, na Região no Sul do Brasil, conforme ilustrado na figura 2, que mostra a localização da cidade na referida região brasileira. Na figura 3, destaca-se a localização do município dentro do estado de Santa Catarina. Confronta-se à leste com a Baía da Babitonga e a oeste com parte da Serra do Mar e Serra Dona Francisca.

Em termos de população, Joinville possui aproximadamente 616.323 mil habitantes, conforme dados obtidos no Censo Demográfico 2022 (Brasil, 2022), tornando-se o município com o maior número de habitantes em Santa Catarina. No *ranking* dos municípios que mais cresceram em número de habitantes do estado verificou-se que Joinville está em 1º lugar segundo o IBGE (IBGE, 2022).

Figura 2: Localização de Joinville no Sul do Brasil



Fonte: SDE: Joinville em Dados (2024).

Figura 3: Localização de Joinville em Santa Catarina



Fonte: SIMgeo (2025).

No que diz respeito aos aspectos históricos do município, o hino oficial, intitulado “Joinville, Cidade das Flores” — que foi instituído pela Lei Municipal nº 1.527, Artigo 1º, em 1 de julho de 1977, composto por Cláudio Alvim Barbosa —, destaca o repertório da valorização do imigrante nas seguintes estrofes:

E se hoje o bravo imigrante Que tua semente plantou
Com a força e o vigor de um gigante
Nas mãos com que em preces aos céus suplicou Te visse radiosa e
pujante nascida da mata hostil A imagem da pátria distante
Veria grandiosa exaltando o Brasil (Prefeitura de Joinville, 2022, p. 11).

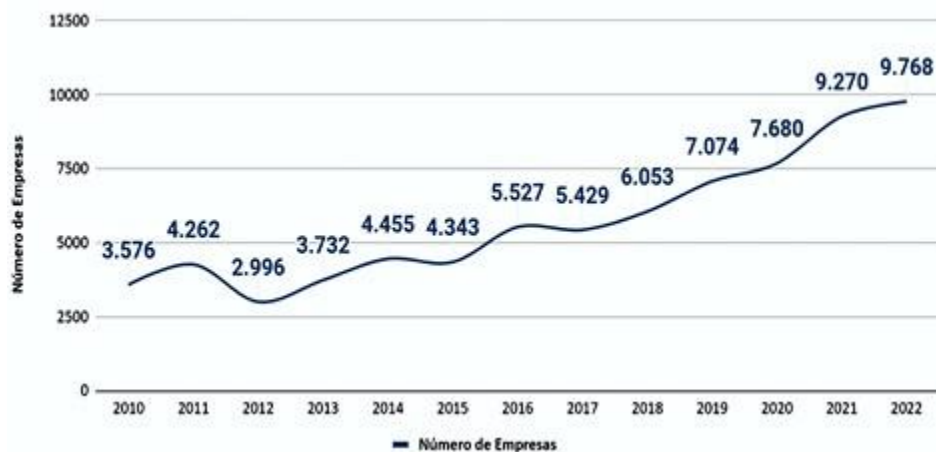
O histórico de imigração sempre esteve presente no Brasil, e o município de Joinville exemplifica esse processo, ao ter sido fundado por imigrantes europeus, conforme narrado em registros históricos. A influência desses colonizadores moldou a identidade cultural e social da região, refletindo em diversos aspectos, incluindo a educação e práticas comunitárias. De acordo com o IBGE (2022), o município foi fundado em 9 de março de 1851. Desde então, passou a receber, continuamente, famílias de imigrantes, inicialmente, de origem europeia. Esses imigrantes contribuíram, significativamente, para a formação cultural do município, assim como ocorreu com outras cidades próximas de Joinville. Esse contexto histórico de

acolhimento de imigrantes pode ser evidenciado em diversos aspectos da cidade, como na arquitetura, especialmente, nas construções no estilo enxaimel, nos nomes de ruas e empresas e, até mesmo, no Cemitério dos Imigrantes, considerado um importante marco histórico e cultural do município.

Os imigrantes já chegavam ao Brasil com certo nível de instrução e conhecimentos técnicos adquiridos na Europa. Com isso, além de exercerem ofícios específicos, eles viram uma oportunidade de se fixar: o que contribuiu muito para o desenvolvimento econômico do município. Ao longo dos anos, essa qualificação profissional impulsionou a atividade industrial local, de maneira que se Joinville consolidou como um importante polo metalomecânico.

A propósito, a base econômica de Joinville está centrada na indústria metalomecânica, na agropecuária e no setor de serviços, conforme apontado no Caderno Joinville em Dados (2023). Os indicadores revelam um crescimento acelerado do município, como demonstram os dados do Produto Interno Bruto (PIB), que alcançou R\$ 45 bilhões, segundo o IBGE (2021). O dinamismo econômico é considerado um dos principais fatores de atração de imigrantes, tanto pela demanda por mão de obra quanto pelas novas oportunidades de trabalho que o município oferece.

Observa-se que, na última década, o número de empresas em Joinville aumentou gradativamente, gerando uma demanda crescente por mão de obra. Muitas dessas empresas expandiram sua atuação, tornando-se estaduais, nacionais e até internacionais, o que resultou na ampliação da oferta de empregos. O avanço tecnológico também impulsionou a busca por profissionais qualificados, aumentando a necessidade de novos trabalhadores para além da população local. Nesse contexto, Joinville tornou-se um polo de atração para imigrantes, especialmente, aqueles provenientes de países com dificuldades socioeconômicas, que veem na cidade uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Na figura 4, comprova-se que o número de empresas mais que dobrou nos últimos dez anos. Joinville está entre as três cidades empreendedoras do Brasil, segundo o Índice de Cidades Empreendedoras (ICE, 2023), elaborado em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (Enap, 2023). O estudo avaliou os 100 municípios mais populosos do país, com base em indicadores como ambiente regulatório, infraestrutura e capital humano.

Figura 4: Evolução da abertura de empresas em Joinville

Fonte: Prefeitura de Joinville (2023).

O crescimento na abertura de empresas e no desenvolvimento do município, como apontam os indicadores, deve-se à ação humana. Nas palavras de Santos (2006, p. 39), “à medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc”. Assim, à medida que a cidade se expande, cresce também a demanda por mão de obra, impulsionada pelo surgimento de novos empregos e pelo avanço do progresso.

Desta forma, o município de Joinville se destaca como um polo de atração de mão de obra. O Estado de Santa Catarina, de modo geral, também se sobressai nesse aspecto quando comparado a outros estados. Nesse sentido, o município caracteriza-se como um local de imigrantes, inserido em um país rodeado por nações hispano-falantes. Assis *et al.* (2019, p. 65) explicam o porquê de Santa Catarina atrair imigrantes.

Santa Catarina construiu ao longo do século XX a autoimagem de uma terra de oportunidades, para imigrantes. Os significativos fluxos de imigrantes que chegaram desde o início da colonização, mas sobretudo no século XIX e início do século XX, como portugueses, italianos, alemães, poloneses, sírio-libaneses e outros grupos, contribuíram para a composição da população, bem como, para a formação urbana, a agricultura familiar e a consolidação industrial, construindo uma narrativa que valoriza e reconhece seu papel no desenvolvimento do estado. No entanto, a dinâmica migratória catarinense tem sido, na realidade, muito mais complexa e

heterogênea.

Considerando o contexto histórico e o atual destaque como polo econômico, esses imigrantes, fugindo de guerras, crises econômicas, questões políticas e religiosas, não chegam sozinhos. Conforme demonstram os dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA) (2022), as nacionalidades venezuelana e boliviana estão entre as que mais ingressam no Brasil, representando uma parcela significativa do fluxo migratório atual do país.

A ocupação do espaço e sua relação com o trabalho destinado aos imigrantes constituindo-se este um fenômeno estudado pela Geografia, a questão da mobilidade urbana se faz presente, destinando aos trabalhadores os locais mais distantes para suas moradias e vida social. Nas palavras de Sayad (1998, p. 84), “instalados com frequência nas regiões de maior concentração industrial que são também as regiões de maior concentração de populações de imigrantes, eles estão quase sempre localizados nas periferias das zonas urbanas”. Nota-se, ainda, desigualdades quanto ao acesso de comércios, bancos e mercados.

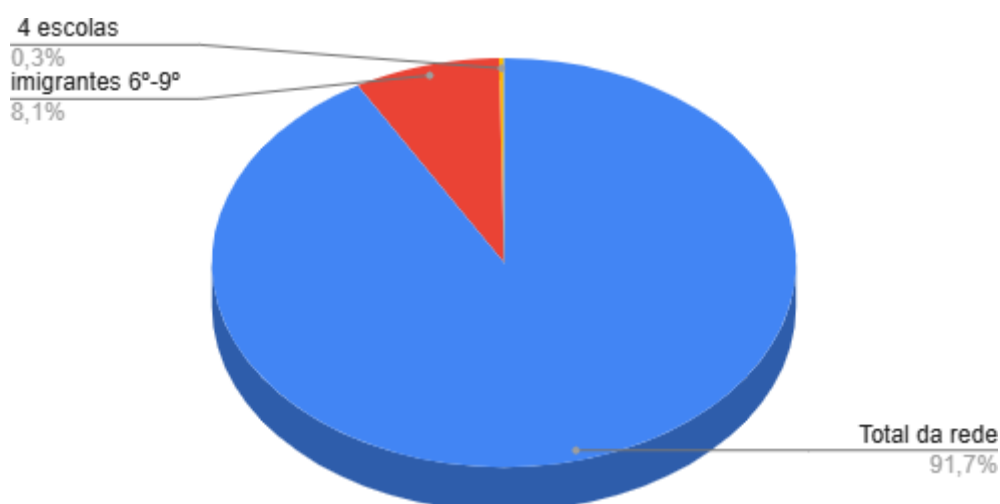
Dessa forma, as escolas analisadas na pesquisa, situadas em áreas periféricas de Joinville, apresentam um retrato claro das desigualdades socioeconômicas existentes na cidade, especialmente quando se comparam as zonas Sul e Norte. Essa disparidade é particularmente evidente nos dados de renda familiar: o bairro América, localizado na zona Norte, apresenta uma média salarial de 5,74 salários mínimos mensais, enquanto o bairro Fátima, na zona Sul, onde se encontra uma das escolas avaliadas, registra uma média significativamente inferior, de apenas 1,40 salários mínimos mensais, de acordo com dados do levantamento Joinville Bairro a Bairro (2017). Essa diferença expressiva de renda evidencia não apenas desigualdades econômicas, mas também diferenças no acesso a bens, serviços e oportunidades educacionais, refletindo diretamente nas condições de aprendizagem dos estudantes.

O contraste socioeconômico se manifesta também na distribuição da população imigrante na cidade. Observa-se que a maioria dos imigrantes, ao se estabelecer em Joinville, prefere residir em áreas fora do centro, muitas vezes em bairros mais acessíveis economicamente. Com isso, trazem consigo suas famílias e a consequente demanda por inclusão no sistema educacional. Esse fenômeno implica desafios para a escola, que precisa lidar com a diversidade cultural e linguística e, ao mesmo tempo, oferecer suporte pedagógico adequado para favorecer a integração desses alunos.

O foco deste estudo são os estudantes imigrantes do 6º ao 9º ano, faixa etária em que a consolidação da aprendizagem básica e o desenvolvimento social são cruciais. No ano de 2023, esses estudantes representavam apenas 0,3% do total de alunos dessas séries nas quatro escolas pesquisadas. Embora numericamente reduzido, esse percentual reflete a concentração geográfica dos imigrantes e evidencia a necessidade de políticas específicas de inclusão e acompanhamento educacional. Em contrapartida, quando se observa a rede municipal como um todo, a presença de estudantes imigrantes é mais significativa, alcançando 8,1%, enquanto os estudantes não imigrantes somam 91,7%, como ilustra o gráfico 1.

Esses dados sugerem que, embora a representatividade dos estudantes imigrantes nas escolas analisadas seja baixa, o impacto da desigualdade socioeconômica nos bairros periféricos e a concentração de imigrantes em determinadas áreas tornam o desafio da inclusão escolar ainda mais complexo. A integração desses alunos exige não apenas adaptação curricular, mas também ações que considerem a diversidade cultural, o apoio à família e o enfrentamento das barreiras econômicas que podem comprometer o desempenho e a permanência na escola.

Gráfico 1: Estudantes imigrantes do 6º ao 9º da Rede Municipal (2023)



Fonte: Prefeitura de Joinville (2023).

Concomitantemente, em situação de contínuo fluxo migratório no município de Joinville, observa-se um aumento crescente no número de matrículas de estudantes

imigrantes, principalmente, venezuelanos⁶, como mostra na tabela a seguir. Os dados nela apresentados revelam informações importantes, indicando que a língua predominante entre as nacionalidades matriculadas na rede pública municipal é o espanhol, e, dentre os países, treze são da América, tendo destaque para a Venezuela, com o maior número de estudantes matriculados, conforme o quadro 1, que apresenta o número de estudantes imigrantes em 2023 do 6º ao 9º ano.

Quadro 1: Nacionalidades de imigrantes da rede municipal do 6º ao 9º ano

Nacionalidade	Número
Afegã	1
Alemã	1
Argentina	23
Belga	1
Boliviana	32
Bósnia e Herzegovina	2
Botswana	1
Brasileira nasc ext/naturaliz.	88
Butanesa	1
Chilena	7
Colombiana	32
Cubana	25
Dominicana	4
Egito	1
Equatoriana	2
Espanhola	2
Estados Unidos	8
Filipina	2
Guianesa	2
Haitiana	231
Irlanda	1
Italiana	4
Letônia	2
Marroquina	1
Paraguaia	27
Peruana	18
Portuguesa	7
Reino Unido	2
Uruguaia	1
Venezuelana	1370
Total	1899

Fonte: SEC (2023).

Destaca-se que a escolha das escolas foi realizada com base em dados

⁶ Segundo dados enviados por Valdirene Simão, da Secretaria Municipal de Educação, em resposta a *e-mail* recebido em 16 de maio de 2023, referentes ao Censo Escolar, dos 1.899 estudantes imigrantes matriculados, 1.370 eram de nacionalidade venezuelana.

estatísticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, especificamente, pela área responsável pela estatística, que indicou as quatro unidades escolares do município com o maior número de estudantes imigrantes do 6º ao 9º ano. De acordo com os dados do IBGE (2023), o município de Joinville conta com 153 escolas de Ensino Fundamental, entre instituições particulares e municipais. Além disso, o informativo Cidade em Dados Joinville (2023) aponta que 89 escolas são municipais do Ensino Fundamental e 54 do Ensino Médio. É importante mencionar que o município é responsável pelos Centro de Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental até o 9º ano, oferecido apenas no período diurno e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona nos períodos diurno e noturno. Já o Estado é responsável pelo Ensino Médio e pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que também atende nos turnos diurno e noturno.

Para a realização da presente pesquisa, estabeleceu-se trabalhar exclusivamente com a rede municipal. Por critério de exclusão, diante do período temporal que caracteriza uma pesquisa de mestrado, optou-se por selecionar apenas quatro escolas, uma vez que o maior número de estudantes imigrantes está concentrado nas regiões Leste e Sul. Diante dessas constatações, o Quadro 2 apresenta o nome das escolas selecionadas para a pesquisa, identificadas com dados do *Joinville* (2022), bairro, região e número de habitantes. Será, também, apresentada uma breve descrição das escolas que fizeram parte da pesquisa. Observa-se que o bairro Fátima, apesar de ser o menos populoso, possui a mesma quantidade de escolas que o bairro Comasa, que apresenta o maior número de habitantes ambos contam com apenas três escolas.

Quadro 2: Nome das escolas e dados

Nome da Escola	Bairro/Região	Número de habitantes/mil no bairro	Número de escolas municipais no bairro
Escola Municipal Presidente Castelo Branco	Boa Vista/Leste	19.746	3
Escola Municipal Pauline Parucker	Boehmerwald/Sul	19.254	2
Escola Municipal CAIC Professor Desembargador Francisco José Rodrigues de Oliveira	Comasa/Leste	23.262	3
Escola Municipal Professor Edgar Monteiro Castanheira	Fátima/Sudeste	16.652	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados oficiais (SEC, 2023).

Como se vê, a Escola Municipal Pauline Parucker encontra-se no bairro Boehmerwald que, como consta no guia *Joinville em Dados* (2017, p. 33), é um “bairro de colonização germânica, o bairro recebe esse nome da antiga e conhecida rua Boehmerwald, onde se instalaram colonos europeus que imigraram da Boêmia, que significa Vale encantado”. Em 16 de dezembro de 1992, criou-se esse estabelecimento de ensino, na gestão do então prefeito Luiz Gomes.

A escola presta homenagem à senhora Pauline Parucker, reconhecida pela relevância dos serviços que prestou à comunidade joinvilense nas áreas profissional e cultural. Destacou-se como figura ilustre, tendo sido fundadora e primeira regente do “Evangelischer Kirchechor” atualmente conhecido como “Coral da Paz”. Pauline Parucker nasceu em Wallenberg, Saxônia. Seu pai, fabricante têxtil e também natural da Saxônia, emigrou com a família para o Brasil por razões políticas, viajando a bordo da barca “Florentin” em 1853.

O bairro onde a escola está inserida é uma região de classe média baixa, localiza-se na zona Sul de Joinville. Sua principal atividade econômica centra-se no setor de bens de serviços e comércio, com presença de poucas indústrias. A área conta com mais duas escolas de ensino fundamental, que atendem até o 9º ano.

A escola atende a um total de 999 estudantes, dos quais 433 estão matriculados do 6º ao 9º ano. Entre eles, 17 são estudantes imigrantes, conforme dados de 2024. A instituição atende à comunidade escolar em três turnos, abrangendo desde o ensino fundamental I até Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à estrutura física, a escola é composta por: um banheiro para funcionários, sete banheiros para estudantes, sendo dois com acessibilidade, secretaria, sala de direção, sala dos professores, sala de supervisão e apoio pedagógico, sala de AEE, sala de orientação, pátio, quadra coberta, biblioteca, 17 salas de aula, cozinha, refeitório, estacionamento para funcionários e bicicletário.

Já a Escola Municipal Presidente Castello Branco encontra-se no Bairro Boa Vista, mais especificamente, no centro do bairro. Embora a área não seja predominantemente uma zona industrial, abriga uma importante metalúrgica multinacional. Conforme descrito em *Joinville em Dados* (2017, p. 36), “esse bairro era conhecido como Dona Francisca, ou Serrastrasse, levou esse nome devido a um time de futebol local”. Já a escola, fundada em 1º de setembro de 1968, tinha por nome Grupo Escolar Municipal Presidente Castello Branco. Em 1991, passou a ser denominada E. M. Castello Branco.

A unidade escolar funciona nos turnos matutino e vespertino. A estrutura conta com um banheiro coletivo para funcionários, dois banheiros acessíveis, dois banheiros para estudantes (masculino e feminino), secretaria, sala da direção, sala de orientação, sala de supervisão, sala dos professores, sala de atendimento educacional especializado, 13 salas de aula, laboratório *maker* equipado com *Chromebooks*, biblioteca, duas quadras poliesportivas sendo uma coberta cozinha, refeitório, pátio aberto, estacionamento para funcionários e bicicletário.

A Escola Municipal CAIC Professor Desembargador Francisco José Rodrigues de Oliveira, por sua vez, está localizada no Bairro Comasa. Foi criada quando o Ministério da Educação, no Governo Collor, em 1991, implementou um modelo de centros de atenção integral. Este projeto nasceu dos ideais do Professor Anísio Teixeira, que previa que as crianças permanecessem por oito horas na escola, com atividades de classe regular em um período e com atividades culturais, esportivas e de atenção à saúde em outro. Em 1994, foi inaugurada a escola, que surgiu para atender às comunidades carentes e aos filhos dos trabalhadores da Tupy Metalurgia. Assim, como cita Joinville (2017, p. 49),

o aceleramento da urbanização devido ao crescimento populacional de Joinville, fez a Fundação Tupy, maior indústria de Joinville na década de 50, transferir seu parque industrial para o Boa Vista, fazendo com que os trabalhadores construíssem suas casas em volta da indústria, com isso, um conjunto habitacional foi construído em 1972 para suprir a necessidade de moradia, em 1992 o bairro passa a denominar-se Comasa.

O bairro é de classe média baixa, com casas populares, com bastante comércio e localizado distante do centro da cidade. A escola está situada ao lado de um braço do mar, em uma área de manguezais. Na mesma quadra onde se encontra a escola, estão também o posto de saúde e o centro de educação infantil (CEI).

A escola atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando nos períodos matutino e vespertino. São 15 turmas do 1º ao 5º ano e 12 turmas do 6º ao 9º ano. Além disso, conta com duas turmas do “tempo de avançar”, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação voltada à correção de fluxo escolar, para estudantes em defasagem entre idade e série. Neste programa, os estudantes cursam o equivalente a seis meses de ano escolar, acelerando a defasagem educacional.

Conforme disposto no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola dispõe

de nove banheiros para estudantes, seis banheiros para professores, secretaria, biblioteca, sala de artes, sala multiuso, espaço *maker*, sala dos professores, sala de orientação, sala de supervisão, sala de atendimento especializado ao educando, duas quadras poliesportivas, ginásio de esportes coberto, pátio coberto, laboratório de ciências, cozinha, refeitório, estacionamento para funcionários, bicicletário e 27 salas de aula.

A escola é estruturada em dois pisos e atende a 875 estudantes. Seu corpo docente é composto por 43 professores, uma fonoaudióloga, um secretário, duas orientadoras, uma supervisora, uma diretora e uma auxiliar de direção.

Por fim, a Escola Municipal Professor Edgar Monteiro Castanheira, localiza-se no bairro Fátima, “a região era conhecida como Itaúm-Guaçú, a partir da doação de uma imagem de Nossa Senhora de Fátima, atual Paróquia, o bairro passou a denominar-se Fátima” (Joinville, 2017, p. 65).

Atualmente, o bairro apresenta uma grande variedade de comércio, academias e mercados. Localiza-se na zona Sul da cidade, sendo considerado um bairro de classe média baixa, situado próximo à divisa com o bairro Adhemar Garcia. A escola está instalada em uma área de manguezais, o que, em determinadas ocasiões, resulta em alagamentos. Fundada em 1º de maio de 1979, a instituição recebeu esse nome em homenagem a um renomado professor de matemática do município, que atuou por 30 anos no Colégio Bom Jesus.

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 1.099 estudantes matriculados. Possui 17 salas de aula, sendo 10 destinadas ao Ensino Fundamental I e 7 ao Ensino Fundamental II. Conta também com sala multiuso, sala *maker*, duas quadras cobertas, seis banheiros para estudantes, banheiro para os funcionários, masculino e feminino, sala dos professores, sala de atividades complementares, sala de orientação, sala de supervisão, sala de direção, secretaria, infoteca, cozinha, refeitório, estacionamento para funcionários. Em relação ao quadro de funcionários, a unidade escolar é composta por 39 professores, 10 auxiliares de sala, uma diretora, uma auxiliar de direção, duas supervisoras, uma profissional de atividade complementar, uma orientadora, uma bibliotecária, um agente administrativo, duas estagiárias, duas recepcionistas, sete zeladoras e dois vigilantes, os dados foram disponibilizados por meio de mensagem telefônica pela diretora.

No próximo capítulo será apresentada a análise do corpo investigativo da

pesquisa, composto pelos professores de Geografia, responsáveis por fornecer os dados a serem analisados, comparados, categorizados. Essa análise é constituída pelos achados obtidos a partir das contribuições dos oito professores de Geografia entrevistados em quatro escolas analisadas. Nessa etapa, serão analisados e categorizados os dados coletados, com foco nas percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes no que se refere à inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Geografia.

Como se vê, a contextualização desse cenário educativo e seu entorno é importante para problematizar os desafios e as oportunidades relacionadas à inclusão. Essa discussão, aliás, será aprofundada na próxima seção, por meio da análise do corpo investigativo, composto por oito professores de Geografia entrevistados nas quatro escolas analisadas. O foco recairá nas percepções, as práticas e nos desafios enfrentados por eles no que se refere à inclusão de estudantes imigrantes em sala de aula.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

É importante salientar que o projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) no dia 28 de abril de 2024, sob o parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação e Ética (CAAE), nº 6.792.262. A partir desta data, iniciaram-se as entrevistas com os professores de Geografia que estavam em pleno exercício na Rede Pública Municipal de Educação. Os profissionais que atuavam no contexto escolar das quatro escolas com o maior número de estudantes imigrantes no ano de 2023, foram selecionados para contribuir com a pesquisa.

A escolha de docentes em atividade teve como objetivo garantir que os dados coletados refletissem a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 157), “[...] a pesquisa não é a transmissão de dados especializados, mas, em termos de estilo e de conteúdo, um catalisador para a consciência crítica”. Nessa direção, Freire (2021, p. 96) argumenta que “[...] não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Considerando o professor um agente importante de transformação ao seu entorno, todas as entrevistas foram previamente agendadas, com o registro das datas e dos horários, e realizadas com o auxílio de mídias e gravações de áudios como recursos de apoio à coleta de dados. É importante mencionar que a pesquisadora entrou em contato, por *e-mail*, com o setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Em resposta, recebeu um retorno de Valdirene Stiegler, que encaminhou, também por *e-mail*, os dados solicitados referentes às quatro escolas no dia 13 de setembro de 2023: E.M. Pauline Parucker (17 alunos); E.M. Castelo Branco (17 alunos); E.M. Edgar Monteiro Castanheira (16 alunos); e CAIC Professor Desembargador Francisco José Rodrigues de Oliveira (15 alunos).

Com essas referências em mãos, foram definidos os lócus da pesquisa. Em seguida, foi encaminhado um *e-mail* com o pré-projeto para a Gerência de Ensino Municipal, solicitando a autorização para execução da pesquisa. Com o aval concedido por meio do memorando nº 0018323825/2023, recebido via Sistema eletrônico de Informações (SEI) no dia 11 de setembro de 2023, foram definidas as datas para a apresentação nas escolas.

Para o registro de informações durante as entrevistas, foi necessário seguir determinadas orientações de protocolo que asseguram a fidedignidade e a organização dos dados coletados. Nesse sentido, Creswell, (2007, p. 194) destaca a importância de um protocolo, que

inclui os seguintes componentes: cabeçalho, instruções para o entrevistador (declarações de abertura), as principais questões de pesquisa, instruções para aprofundar as principais perguntas, mensagens de transição para o entrevistador, espaço para registrar os comentários do entrevistador e espaço no qual o pesquisador registra notas reflexivas.

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa e exploratória, uma vez que os dados obtidos por meio das entrevistas são singulares, especialmente, em relação à escolha dos sujeitos. Amparando-nos na perspectiva de Dilthey *apud* Goldemberg (1997), compreendemos que “os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade”. Dessa forma, a aproximação mais fiel possível da realidade investigada configura-se como um elemento de suma importância para a pesquisa, uma vez que permite compreender, de maneira detalhada e contextualizada, os assuntos entrevistados.

Com base nisso, definiu-se que a pesquisa adotaria uma abordagem qualitativa, por buscar explorar e compreender as respostas dos professores de Geografia sem a necessidade de mensuração numérica. Assim, as entrevistas emergem como um elo fundamental nesse processo, pois possibilitam o acesso às experiências, percepções e reflexões dos participantes, enriquecendo a análise de dados qualitativos e subjetivos. Nesse sentido Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), definem que

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A abordagem qualitativa, conforme Bardin (2011, p. 145), “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. Assim, a entrevista favorece um diálogo direto com os atores envolvidos, contribuindo para a validação dos resultados obtidos, bem como a identificação de nuances que talvez não fossem percebidas em uma abordagem quantitativa. Nesse contexto, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) atestam que:

A abordagem qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Observando o aumento da demanda de estudantes imigrantes nas escolas públicas municipais de Joinville nos últimos anos e a carência de formação específica para professores da rede municipal, no que diz respeito ao acolhimento à inclusão desses estudantes, identifica-se uma lacuna significativa que precisa ser ajustada, explorada e estudada. Essa defasagem aponta para a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem as particularidades culturais, linguísticas e sociais dos estudantes imigrantes.

Dessa forma, a compreensão e o aprimoramento dessas práticas tornam-se essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de atender a demanda desse cenário multicultural cada vez mais presente no ambiente escolar.

Acredita-se que o resultado contribuirá de alguma maneira, ou pelo menos iniciará um movimento que direciona para a inclusão de estudantes imigrantes, sendo um assunto latente para a realidade das escolas municipais de Joinville.

Os dados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas, compostas por seis perguntas que foram realizadas *in loco*, com horários previamente agendados. Para assegurar a precisão das transcrições e a fidedignidade da análise, foi utilizado um gravador de voz do próprio celular como recurso de registro. Nas palavras de Lakatos e Marconi (1992, p. 107), a entrevista consiste em “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Por se tratar de uma pesquisa originada a partir de uma experiência pessoal da

autora, que levantou questionamentos sobre como abordar os conteúdos de Geografia para estudantes imigrantes, o critério de inclusão adotado limitou o escopo ao componente curricular de Geografia, envolvendo professores que atuam do 6º ao 9º ano. Além disso, foram selecionadas escolas com o maior número de estudantes imigrantes matriculados em 2023 com o objetivo de direcionar a investigação para contextos onde a problemática se apresenta de forma mais evidente. Essa delimitação busca concentrar esforços na resolução do problema.

No dia 7 de dezembro de 2023, a pesquisadora fez o contato telefônico com as diretoras de duas escolas, agendando uma visita para a entrega do assentimento da Secretaria de Educação, a qual aconteceu no mesmo dia. As escolas foram: E.M. Castelo Branco, dirigida por Francisco Austregésilo de Oliveira, e a Escola CAIC Professor Desembargador Francisco José de Oliveira, cuja diretora é Jurcelia Borba da Silva. No dia 12 de dezembro, a pesquisadora foi até a E.M. Edgar Monteiro Castanheira, onde foi recebida pela diretora Andreia Hoepers Ponick e pela auxiliar de direção Andresa Gonçalves da Silva. Por fim, no dia 14 de dezembro, visitou a última escola, a E.M. Pauline Parucker, dirigida pela diretora Rafaela de Sá Moreira Botelho.

As informações foram enviadas por *e-mail* pelo setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação, com base nos dados do Censo. Identificaram-se quatro escolas com o maior número de estudantes imigrantes. Dentre elas, duas escolas estão localizadas em bairros vizinhos, enquanto as outras duas encontram-se bem distantes entre si e situadas do outro lado da cidade.

Cabe ressaltar que em todas as escolas a pesquisadora foi bem recepcionada pelas diretoras, que demonstraram ser muito solícitas em ajudar. A pesquisadora explicou o objetivo de sua pesquisa e falou que retornaria em 2024 para conversar com os professores de Geografia e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Durante o desenvolvimento do processo, foi convencionado que apenas os professores de Geografia seriam entrevistados, atendendo, desse modo, ao objetivo proposto. Foram selecionados professores de Geografia das quatro escolas da amostra da pesquisa.

Conforme a Resolução do Ministério da Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, são garantias éticas aos participantes desta pesquisa:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (Brasil, 2012).

Seguindo a Resolução, todas as garantias éticas foram respeitadas na pesquisa. Ao todo, foram entrevistados oito professores. Embora as quatro escolas com o maior número de estudantes imigrantes contem com nove docentes de Geografia, uma coincidência foi identificada: uma mesma professora efetiva atua, simultaneamente, em duas dessas unidades escolares.

Isso posto, na data de 7 de maio de 2024, uma professora temporária pediu exoneração, entrando outro professor temporário em seu lugar. A professora que coincide trabalhar em duas escolas, não foi ouvida na entrevista, pois se afastou temporariamente para tratamento de saúde, não tendo data de retorno.

A seguir, apresentam-se as perguntas que compõem a entrevista semiestruturada, totalizando seis questões de base, as quais serviram como guia para a conversação com os professores. Essas perguntas foram elaboradas com o objetivo de orientar o diálogo de maneira estruturada. As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram na hora atividade dos professores. Ao início das entrevistas, perguntou-se o nome, data de nascimento, se era efetivo na rede municipal e quanto tempo de formação. Conforme indicado no quadro 3, as perguntas seguiram essa ordem: as perguntas 1 e 2 referiam-se à percepção do professor ao planejar e executar a sua prática para alcançar os objetivos educacionais; as perguntas 3 e 4 versavam sobre a importância de atividades formativas voltadas à inclusão de estudantes imigrantes; enquanto a 5 e a 6 focava em experiências exitosas, dificuldades e oportunidades a serem compartilhadas sobre a inclusão dos estudantes imigrantes.

Quadro 3: Perguntas norteadoras

- 1) Você se sente preparado para lecionar Geografia para os estudantes imigrantes? Por quê?
- 2) Como você orienta a sua prática pedagógica para atingir os objetivos propostos?
- 3) Indique a contribuição de seus planejamentos para a inclusão dos estudantes imigrantes.
- 4) Considerando as atividades formativas sobre a inclusão de estudantes imigrantes, você acha importante? Por quê?
- 5) Há desafios ao ensinar estudantes imigrantes? Quais são esses desafios e quais são as oportunidades ou pontos fortes associados ao ensino para esse grupo?
- 6) Tem alguma informação que você gostaria de complementar? Ou alguma atividade de êxito que você gostaria de compartilhar sobre a inclusão de estudantes imigrantes?

Fonte: A autora (2025).

Segundo o demonstrativo do Quadro 4, com o perfil básico dos professores entrevistados, foi utilizado o pseudônimo G para Geografia, a fim de preservar o nome dos entrevistados e o numeral para indicar os oito professores. Verificou-se o tempo que leciona, a idade e se é efetivo na rede municipal.

Quadro 4: Professores participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Data da entrevista	Tempo que leciona	tivo na Rede Municipal
G1	50 anos	06/06/2024	12 anos	sim
G2	45 anos	11/06/2024	7 anos	não
G3	52 anos	05/08/2024	27 anos	sim
G4	36 anos	08/08/2024	14 anos	sim
G5	58 anos	06/12/2024	14 anos	não
G6	45 anos	11/12/2024	8 anos	sim
G7	52 anos	18/12/2024	23 anos	sim
G8	32 anos	19/12/2024	3 anos	não

Fonte: A autora (2025).

Utilizando-se das contribuições de Bardin (2011), foram organizadas sete categorias para a fase análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os professores de Geografia das escolas selecionadas. Neste sentido, optou-se por

nomear esses professores como Professor G (Geografia) G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8. Importante ressaltar que as categorias foram agrupadas após transcrição e leitura flutuante do material empírico produzido, criando, desta maneira, um *corpus* baseado na homogeneidade e na pertinência das respostas das entrevistas com os professores. Na sequência, o material foi organizado e codificado em sete categorias principais, numeradas de 01 a 07, conforme critérios de proximidade entre os conceitos e conteúdos apresentados pelos entrevistados.

A partir da leitura das entrevistas, foram selecionados trechos com respostas semelhantes, os quais correspondiam ao critério da categoria geral, como conceitos-chave. As ideias mais recorrentes foram organizadas como subcategorias.

Quadro 5: Categoria 1

CATEGORIA 1 – ESTUDANTES IMIGRANTES E AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR		
Subcategoria	Código/registo	Citações: fragmentos das entrevistas
Barreira linguística e comunicação	Comunicação com os estudantes imigrantes	“Quando eu respondo não, é porque pode ter imigrantes que são de países com uma língua totalmente diferente da nossa, que não é de origem latina. [...] Eu tenho um aluno lá... ele veio dos Estados Unidos, mas a mãe é brasileira, então ele fala o português normal.” (Professor G1) “Como eu tenho falado, uma das minhas dificuldades é a comunicação [...]. Muitos desafios né, como eu havia falado na minha experiência uma delas é a fala né...” (Professor G2) “[...] para imigrantes nós temos a barreira do idioma então não seria suficiente eu aprender o idioma deles, porque nem é por aí, então eu sinto que o maior empecilho para que a gente se comunique e que se estabeleça o aprendizado deles minimamente seria, a barreira é o idioma, porque eles compreendem muitas palavras em português, porém, eles não dominam a linguística, o que dificulta o aprendizado deles, essa compreensão. [...] O primeiro desafio é o desafio da língua, não só do idioma, porque não basta que ele aprenda o idioma da terra que agora ele está, ele também precisa compreender a linguística, sem isso, ele não avança [...]” (Professor G3) “[...] a gente tem a barreira do idioma e eu não consigo me comunicar adequadamente com eles, né? Eu não consigo atingi-los. [...] a questão da barreira do idioma, ela é muito difícil de ser superada, não são situações pontuais que vão sanar essa dificuldade, que eu vejo que a dificuldade maior deles é o idioma, não é que eles não tenham

		capacidade de aprender, é que realmente há uma barreira em relação a isso. É bem desafiador, como eu já falei antes, por causa do idioma [...]” (Professor G4) “No que diz, ou tange, essa situação no processo migratório, o maior desafio são essas últimas gerações que conseguem unicamente ver o presente, mas não conseguem entender como é que você chegou nesse presente. Então, esse é o maior desafio. Se o professor não consegue colocar em prática o antes, dificilmente você conseguir entender o depois.” (Professor G5) “[...] o problema é a questão da língua, né? Eu não tenho formação dentro dessa língua, idioma, e a gente tem a dificuldade grande porque a gente também não tem assim aquele o conhecimento da própria educação, né? [...] [...] e esses alunos com dificuldade fica duplamente, assim, a dificuldade, né, aumenta, o grau da dificuldade aumenta muito maior, é muito maior. Os que já vêm com habilidades, que já vêm. Uma facilidade, um aprendizado, eles se desenvolvem muito bem, né, mas os que já têm muitos que vêm com dificuldade, [...] e a gente agora tem recebidos alunos com mais problemas. Estão chegando pra gente, que eu acredito que 10 são famílias com uma condição inferior, com pais um pouco mais relapsos, famílias um pouco mais desestruturadas também, mães solos, enfim, pais solos, a gente tem bastante situações assim de alunos nossos... e a gente vê. Já com relação ao aprendizado já uma diferença, a dificuldade, porque eles já estão trazendo essa dificuldade, não é só com a língua, mas com a dificuldade do aprendizado em si.” (Professor G6) “Muitos são os desafios que a gente tem que superar para atender às necessidades desses alunos imigrantes, só que nós não temos essa necessidade atendida. E os desafios também são grandes, mas como eu disse, numa sala com 35 alunos, nós temos aí cinco alunos problemas, nós temos aí dez alunos que são, tem alguma deficiência, mas não são. São atendidos ou algo desse tipo, não tem laudo, não tem nada, então, aí mais dez alunos que fazem bagunça, então tem que toda hora ficar chamando atenção [...] desafio a língua um outro desafio buscar interar esses alunos junto com os alunos da sala eu cito isso pelo fato de mesmo eles tentando se interar eles são muito discriminados pelos próprios alunos da sala e os alunos da escola.” (Professor G7) “[...] pra mim, pelo que eu vejo, né, o maior desafio pra mim é a parte linguística, né, de a gente não dominar o espanhol. É algo muito difícil, né, porque
--	--	--

		nos dias de hoje, né, a maior quantidade que a gente tem de estudantes são venezuelanos [...]” (Professor G8)
--	--	---

Fonte: A autora (2025).

Na categoria processo de comunicação no cotidiano, percebe-se, por meio da fala dos professores entrevistados, que foi unânime a menção às dificuldades relacionadas ao uso da língua falada. Os entrevistados destacaram que os estudantes enfrentam desafios significativos na expressão oral, como vocabulário limitado e problemas de pronúncia. Além disso, os docentes relataram sentir-se despreparados para lidar com essa questão, evidenciando uma lacuna em sua formação e na disponibilidade de recursos pedagógicos adequados.

A ausência de domínio do espanhol dos professores compromete o processo de ensino-aprendizagem e revela a necessidade de propostas pedagógicas de formação. Também relatam que a principal nacionalidade presente na sala de aula é a venezuelana. Como destacam Cavalcanti, Oliveira e Lemos (2023, p. 9), “seguiram sendo a principal nacionalidade nos registros migratórios, seja na autorização de residência, seja na solicitação de reconhecimento da condição de refugiado”. Assim, explica a fala dos professores de que a maioria são de origem venezuelana e a língua espanhola é a que prevalece nas salas.

Percebe-se, pelas entrevistas, que o professor procura estabelecer, em suas aulas, uma conexão entre o passado e o presente no contexto das imigrações, destacando um conflito entre gerações que dificulta a compreensão do presente por parte dos estudantes no geral, uma vez que, em sua perspectiva, eles carecem de uma visão histórica. Eles buscam resgatar o processo histórico das imigrações, como destaca Silva (2021, p. 35):

Neste entendimento, os movimentos migratórios do século XX, eram vistos como uma organização de recursos humanos, uma possibilidade de trabalho, com um crescimento econômico para o país receptor, diferentemente dos atuais deslocamentos que são compreendidos pelos países de acolhimento como um problema, pois são entendidos como consequências da pobreza, falta de trabalho, desastres ambientais, perseguições e violações de direitos humanos nos países de origem.

Por meio dessa prática, os estudantes não imigrantes demonstram maior facilidade em compreender os temas relacionados aos movimentos populacionais e à

imigração. Os professores reconhecem o problema e não culpabilizam os estudantes, há empatia com os estudantes imigrantes principalmente nos relatos G4 e G6.

Ademais, ficou evidente a ausência de políticas públicas e de suporte institucional, pois nenhum professor relata ações das escolas sobre a inclusão de estudantes imigrantes. Percebe-se, igualmente, que as principais preocupações dos docentes têm a ver com a língua falada, a falta de domínio da língua portuguesa pelos estudantes e carência de formação específica para que saibam lidar com os alunos imigrantes.

Quadro 6: Categoria 2

CATEGORIA 2 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO		
Subcategoria	Código/Registro	Citações: fragmentos das entrevistas
Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores	Uso de recursos tecnológicos e visuais para facilitar a comunicação	“Nos meus planejamentos eu sempre coloco muitos vídeos e imagens, eu vejo que isso facilita, não só para os imigrantes, mas pros nossos aqui né... é... a gente olhando e observando. [...]” (Professor G1) “Quando eu vou explicar algum assunto, quando eu vou transmitir algum conhecimento pra eles, eu consigo passar falando devagar, falando, dando mais ênfase, mostrando imagens do que se eu falasse e eu visse que eles não entendem nada, né. [...] Então assim, eu sempre procuro é estar observando o que eles vão fazer para ver se eles alcançaram o objetivo [...]” (Professor G2) “[...] E para os estrangeiros, eu não posso falar no idioma deles, é uma regra, né? Eu tenho que falar em português, porém, eu falo bem devagar e pausadamente e que eles escutam bastante. E às vezes, eu uso algumas palavras em espanhol, até para que... em espanhol, porque é o que a maioria nós temos, né? E para que eles se sintam acolhidos. Algumas vezes, o francês, o bonjour, ça va, commenta le vaux, que é para que eles se sintam minimamente acolhidos.” (Professor G3) “A única coisa que eu faço é que quando tem um aluno que já fala português que já entende que ele está mais tempo, geralmente quando chega um aluno imigrante novo eles colocam na mesma turma daí a gente coloca eles juntos pra ele fazendo essa intervenção, explicando de repente uma palavra outra que não entendeu.” (Professor G4)

		“[...] eu trabalho com outros trabalhos logicamente de processo pedagógico, como maquetes que eu acho extremamente legal, eu acho bom trabalhar isso e os alunos gostam de trabalhar esse trabalho, fazer trabalhos interativos e especialmente mapas, eles amam fazer mapa. Eu tenho percebido isso, isso acaba colaborando para o processo todo. No processo migratório, eu posso usar a tecnologia, mas eu tenho que voltar e voltar um pouco antes para poder compreender aí a questão migratória no país, no mundo [...]” (Professor G5) “A gente procura outros alunos para ajudar, contribuir, ajudar o colega, ajudar o professor, a gente mesmo, eles que fazem praticamente a ponte, né? Com os nossos alunos dessa forma, mas sinto bastante dificuldade. [...] geralmente eu busco auxílio de um outro aluno que tenha, ou a gente usa o tradutor, o Chromebook, em alguns casos a gente usa o Chromebook, em alguns casos a gente tenta a intervenção com um colega, ou a gente põe próximo ou em dupla com colegas que já estão mais tempo aqui, que já dominam a língua, é dessa forma, geralmente. [...] aí a gente tem nós temos né, que parar com calma, individualmente, trabalhar aquele aluno, né, [...] com relação ao que eles contribuem também para a turma, né? Eles trazem, porque a gente procura interagir com eles, fazer com que eles falem também um pouquinho daquele país deles, da cultura deles, diretamente de como é feito o ensino, como eles viviam lá.” (Professor G6) “Busco dar aos alunos os assuntos que eu vou trabalhar durante o mês, ajudá-los da melhor maneira possível, explicando, buscando falhas que muitas vezes ocorrem, buscando acertar [...] e aí o aluno quando está com dúvida, pode também perguntar, ou eu vou até ele, pergunto se ele está com alguma dúvida, o que ele entendeu, o que ele não entendeu, é essa forma que eu faço.” (Professor G7) “[...] tem momentos que eu me sinto confortável, depende do entendimento dele, né? Com a parte da linguagem português. Mas eu sempre procuro trabalhar de uma forma mais, com mais conceitos, né? Com mais figuras. Eu consigo introduzir eles no
--	--	---

		meio das aulas, ou com o meio de tecnologia, quando eles não têm, não conseguem ter a parte oratória do português. Eu sempre estou trabalhando com eles com o meio de tecnologia [...], sempre trabalho com ele na parte de localização, através de mapas, a gente acaba se reunindo em grupos, desenvolvendo o mapa, pegando a parte de localização, parte física, parte política, economia, cada um como estão em grupos, cada um se divide por partes, então aí eu fiz dentro do trabalho a junção de dividir os imigrantes dentro da sala de aula, encaixar eles, não deixei eles num grupo específico, onde só estejam eles, para tentar a inclusão, e aí para eles conseguirem, conseguiram desenvolver o trabalho, os chaves para poder traduzir muitas coisas [...]" (Professor G8)
--	--	---

Fonte: A autora (2025).

Nas falas dos professores, percebem-se práticas pedagógicas adotadas para facilitar a inclusão de estudantes imigrantes para melhorar a compreensão e a integração deles. São utilizados recursos visuais, como mapas e maquetes, além da colaboração entre os estudantes, criando uma ponte de comunicação. Como apoio, os professores recorrem a vídeos explicativos, com fala pausada e uso de imagens. Percebe-se uma certa preocupação por parte desses educadores para incluí-los nas aulas de Geografia. Segundo Moreira e Candau (2003), mesmo estratégias simples, dentro das limitações da rede pública, ajudam o estudante a se sentir acolhido.

Assim, o espaço escolar pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências, onde os estudantes vivenciam situações que os distanciam temporariamente de seus pais ou responsáveis. Nesse ambiente, são adquiridas diversas formas de conhecimento, em um processo coletivo de aprendizagem, caracterizado pela busca comum pelo saber. Com efeito, a BNCC (2018, p. 357), ao discorrer sobre a educação integral, reitera a relevância das competências específicas das Ciências Humanas para o estudante "compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos". No entanto, esse processo se dá de maneira singular, pois cada estudante traz suas próprias experiências, necessidades e perspectivas, o que torna o ambiente escolar uma comunidade diversa.

Entre os pontos fortes evidenciados nas entrevistas, destaca-se a escuta atenta, mencionada, principalmente, pelos professores G2 e G7. Roldão e Branco

(2023, p. 89) argumentam que “as práticas pedagógicas norteadas com a atividade de vivências, estruturadas com afeto e emoções e voltadas para o acolhimento da criança são primordiais”. Adicionalmente, os professores demonstram atenção à reação dos estudantes para perceber se o conteúdo foi compreendido. Também o esforço dos professores ao utilizarem práticas visuais inclusivas, como mapas, maquetes, vídeos e imagens são importantes. Os professores G5 e G8 descrevem a utilização de ferramentas tecnológicas, como o *Google Tradutor* e o *Chromebook*. Já o professor G8 evita segregar os estudantes imigrantes em grupos separados e prioriza a inclusão ativa.

Com o apoio entre os pares, os professores G4, G6 e G8 contam com a colaboração de estudantes já integrados, que dominam o português, para ajudar os estudantes imigrantes recém-chegados à integração. Porém, causa preocupação o fato de que em nenhum momento foi mencionado o apoio institucional, como o oferecimento de suporte pedagógico especializado ou a presença de tradutores. Isso evidencia que a responsabilidade educativa recai sobre o professor, que improvisa estratégias com poucos recursos. Além disso, sublinha-se a dependência dos estudantes mediadores, o que acaba por transferir a eles uma responsabilidade educativa que não lhes compete.

Nas respostas, observou-se que nem todas as propostas parecem estar planejadas com clareza, sendo, muitas vezes, respostas espontâneas às dificuldades, sem a devida sistematização ou eficácia. Os professores demonstram empenho em garantir que os estudantes imigrantes compreendam os conteúdos do componente curricular, mas também revelam inquietação por não possuírem formação específica para lidar com esse público. Destaca-se também a importância das escolas fornecerem recursos digitais que possibilitem o acesso dos estudantes e dos professores às ferramentas necessárias para a realização das transcrições e outras atividades pedagógicas.

Quadro 7: Categoria 3

CATEGORIA 3 – FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA		
Subcategoria	Código/registo	Citações: fragmentos das entrevistas
Necessidade de formações específicas para estudantes imigrantes	Formação docente	“[...] Acho importante as formações, né? Porque a gente vai adquirindo um conhecimento específico pra determinados assuntos. Mas

		eu participei de todas as formações... eu não lembro de ter uma específica pra imigrantes [...]” (Professor G1) “Sim, eu acho bem importante. Como eu havia falado, a gente não tá preparado pra recebê-los. Então, muitas das vezes, a gente não consegue nem entender o que eles falam, né? [...]” (Professor G2) [...] Eu acho bastante importante que a gente receba formação pra isso. Sem isso, eu não tenho condição de fazer uma aula que seja completamente abrangente e que possa atingir o maior número de alunos possível. Então, na minha opinião, as formações — as nossas formações via Secretaria de Educação — pra que a gente possa contemplar esses alunos, são de suma importância.” (Professor G3) “Apesar de a gente não ter formações focadas com esse tema, até agora a gente não tem formações que estão, é sim importante, porque isso ajudaria assim, né? O planejamento contribuiria com certeza, né? [...]” (Professor G6) [...] Eu acho importante porque tem que ter, né? Como a gente vive muitas partes novas no mundo geopolítico, né... na parte humanitária, né... então a gente tá num mundo globalizado, que está em constante modificação. Então, pelo histórico já do Brasil de receber uma grande quantidade de imigrantes, eu acho que nós, professores da Geografia —
--	--	---

		como em todas as demais áreas — a gente teria que ter informações mais específicas, voltadas aos assuntos de como trabalhar com os alunos imigrantes [...]” (Professor G8)
--	--	--

Fonte: A autora (2025).

Nessa seção, observa-se, por meio do recorte das falas dos professores, a necessidade de formação continuada para a inclusão de estudantes imigrantes. A carência de qualificação é notória, apesar de a legislação garantir que a legislação seja para todos e impor o dever de oferecer formação aos professores. No entanto, ficou evidente que essa formação não está sendo efetivada. Dessa forma, quando o Estado falha no cumprimento da lei, o professor não dispõe de meios necessários para cumpri-la, resultando em uma lacuna que se reflete na escola. Assim, a educação torna-se deficiente e não alcança a todos.

Mantoan (2003, p. 43) concorda com isso, quando cita a importância das trocas de aprendizado entre professores. Para ela, “a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional”. Por isso, o diálogo em formações e encontros é extremamente importante, pois cada professor tem algo a acrescentar e a aprender com os demais.

Todos os professores reconhecem a importância de formações específicas para trabalhar com estudantes imigrantes, havendo o consenso de que as atuais formações não contemplam adequadamente a temática da imigração. Diante disso, eles se sentem despreparados para lidar com as barreiras linguísticas.

Quadro 8: Categoria 4

CATEGORIA 4 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GEOGRAFIA INCLUSIVA		
Subcategoria	Código/registro	Citações: fragmentos das entrevistas
Abordagens inclusivas no contexto de Geografia	Uso de recursos práticos	“[...] Eu vejo, então, que eu tento fazer da melhor forma possível, que deixe um pouco mais, digamos assim, que eles gostem mais, que aceitem mais o que eu tô passando de conteúdo, trazendo coisas alternativas, como por exemplo, levando mais pro lado lúdico. Eu vejo, por exemplo, nas minhas aulas de Geografia, é... eles gostam muito dessas coisas de mapas, de colorir, de

		desenhar, de recortar, de colar [...]” (Professor G1) “E o que seria, o que que eu poderia prestar como oportunidade para ensiná-los são os vários eventos que acontecem a nível mundial. Exemplo das Olimpíadas, mas não só isso, né? As competições, de uma maneira geral, elas sempre são muito bem aproveitadas. Mas no currículo de Geografia isso é muito legal, porque a gente trabalha o continente europeu, a gente trabalha a colonização espanhola na América. Então, a maior parte dos nossos alunos, eles são de origem de países que falam espanhol. A gente tem alguns só que falam francês, o crioulo, mas a imensa maioria é do grupo dos espanhóis. Então, a gente teria que aproveitar mais esses eventos. E no caso do currículo da Geografia, a gente consegue aproveitar o currículo muito bem, porque a gente pode fazer trabalhos em que eles apresentem os países deles para nós, e isso é uma forma de acolhê-los. É uma forma de que eles se sintam importantes. Informação complementar: só isso que a gente comentou agora das eleições venezuelanas, como eles são ligados naquilo que acontece no país que eles deixaram para trás, né? E acho isso bem interessante, o interesse que eles têm na vida que deixaram para trás.” (Professor G3) “[...] isso agrega bastante para eles, essa percepção de que a gente trabalha, que eles têm que respeitar, que eles vieram de um país que estava em uma situação diferente, que provavelmente eles vieram numa situação que não estava tão legal. Então, eles têm que acolher, têm que fazer essa pessoa se sentir bem aqui. Dá para trabalhar algumas temáticas da Geografia nessa questão [...]” (Professor G4) “[...] processo de imigrantes, exatamente porque, para eu compreender o contexto atual, é sempre muito importante voltar atrás e verificar e ver todas as situações que aconteceram lá no passado. É como se fosse a história, e é a história, na verdade, para conseguir entender o contexto atual no processo migratório. Eu começo com uma introdução, dependendo do conteúdo que eu vou trabalhar inicialmente. Se
--	--	--

		eventualmente eu trabalhar a África, por exemplo, eu pego um pouco da história de todo o continente africano, de toda a história que eles têm ali, e que, aliás, é muita história, na verdade. Isso inclui até o apartheid, que é uma coisa que não dá pra fugir dessa temática. Ela é extremamente importante. Mas no caso do Brasil, ela já vem especificamente ou especialmente de um processo onde os nossos portugueses chegam aqui, acabam escravizando os índios e aí buscam mais escravos, não mais estão contentes assim. Tem toda aquela questão dos escravos chegando no Brasil. E então, quando você pega todo o contexto do continente africano, se for eventualmente se eu estiver trabalhando isso, é importante eu pegar o quanto estamos enraizados com essa história da África, né? O Brasil, mas o mundo também, né? E o quanto a África, dos africanos, tem essa responsabilidade, né, de contar a nossa própria história atual [...] Se eu vou trabalhar a Joinville, por exemplo, eu já associo com a questão... se for para um sexto ano, eu já associo à paisagem, à questão migratória de Joinville. Não tem como esquecer o Joinville agora e o Joinville de antes, o que era e o que é. Então, eu trago toda a questão das características paisagísticas de Joinville: do antes, o depois e o agora. [...] Então, eu percebo que nas minhas atividades ou nos cursos, especificamente, tá tudo muito robotizado, tá tudo muito informatizado demais, né? Essa coisa artesanal, ela é tão precisa, ela é tão mais legal de fazer [...] Eu penso que dá pra casar as duas coisas, mas eu sinto falta disso. Eu sinto falta nos cursos de formativas disso. Eu sinto falta [...] eu cheguei até aqui, mas eu tenho que olhar pra trás, porque eu era uma pessoa, e eu sou um ser humano diferente hoje, porque eu tive uma história. E assim funciona essa questão de atividades ou, enfim, no processo migratório. Eu sinto bastante falta disso nos cursos que a gente frequenta.” (Professor G5) “Ou a gente faz essa comparação também, né? Do nosso país com o país deles. Eles trazem exemplos, né? Práticos, concretos, que eles vivenciaram, né? Não é um professor só falando lá: ‘ah, é assim, assim, assim’. Não, é um colega que vivenciou, que teve aquela prática, teve aquela vivência naquele lugar. Então, parece que dá uma
--	--	---

		credibilidade maior, né, pra questão. Isso faz com que ficam... principalmente dentro da Geografia, eu acredito... a gente consegue trazer aulas, proporcionar a eles momentos assim. Essa interação com esses colegas é bem importante. [...]" (Professor G6) "Eu acho importante termos um conhecimento a mais, uns dados a mais por parte da Secretaria da Educação, que a gente não tem nas reuniões pedagógicas [...] Este ano nós não tivemos nenhuma ação relacionada à inclusão dos migrantes de fora para cá, não tivemos nada." (Professor G7) "[...] Depois, vejo o conhecimento prévio deles, aí vou para a parte de desenvolvimento, né? Parte oratória, explicação, também sempre introduzindo bastante. A gente trabalha com Geografia, né? Sempre trabalhando bastante com textos, com mapas, algo mais que fique mais fácil, né, para eles terem a absorção do conteúdo. [...] Tento trazer sempre de um contexto onde consiga trabalhar de uma forma geral, para aproximar eles e os outros estudantes, de uma forma mais simples e prática, com cada vez mais inovações. [...]" (Professor G8)
--	--	--

Fonte: A autora (2025).

Percebe-se, nesse contexto, a iniciativa dos professores de Geografia na tentativa de incluir os conteúdos e atender aos estudantes imigrantes. Os docentes demonstram uma abordagem construtivista e respeitosa, ao manifestarem interesse em conhecer o conhecimento prévio dos estudantes. Observa-se, ainda, que as experiências culturais dos próprios estudantes enriquecem o processo de ensino-aprendizagem por meio do compartilhamento das vivências pessoais, como cita Cunha e Santos (2015), ao afirmar que a Geografia tem um papel elementar com seus temas pois, na maioria das vezes, parte do cotidiano dos alunos, o que facilita o entendimento da realidade. Santos (1978), vai além, ao afirmar que a Geografia deve promover o entendimento do espaço produzido pela sociedade no cotidiano dos acontecimentos.

Mantoan (2003) defende essa percepção, argumentando que a aprendizagem se manifesta de diferentes maneiras, sendo a expressão uma das formas mais

significativas. Aquilo que cada indivíduo carrega consigo reflete sua origem, sentimentos e valores.

Pode-se afirmar que a interação entre os estudantes contribui para valorizar e engajar as aulas de Geografia, alinhando-se, inclusive, ao próprio objeto desse componente curricular, que é a relação entre o ser humano e o meio.

Consequentemente, observa-se uma valorização no uso das propostas pedagógicas ativas, como o uso de mapas, atividades lúdicas, trabalho com a cultura e vivência dos estudantes. O professor G5, por exemplo, enfatiza a importância e o reconhecimento das práticas artesanais e históricas profundas como o conhecimento de mundo dos estudantes imigrantes, cultura, país de origem e história pessoal. No entanto, enquanto o professor G7 expressa insatisfação em relação à Secretaria de Educação, outros docentes buscam soluções alternativas com os recursos que possuem.

A principal preocupação dos professores é tornar as aulas de Geografia relevantes para todos, considerando a diversidade cultural presente. Outra preocupação manifestada refere-se à integração dos estudantes imigrantes com os demais colegas promovendo o respeito mútuo e empatia no ambiente escolar.

Quadro 9: Categoria 5

CATEGORIA 5 – DIFICULDADES EM ENTENDER A REALIDADE DOS ESTUDANTES		
Subcategoria	Código/registro	Citações: fragmentos das entrevistas
Barreiras linguísticas e necessidade de acolhimento especializado	Dificuldades de comunicação	“[...] É como se eles se trancassem, então fica muito difícil você se comunicar com eles, né? Então, assim, eu não me sinto preparada, começando pela comunicação. Então, eu nunca sei se ele aprendeu ou não aquilo que eu trouxe para ele. [...] o desafio maior é incluí-la, porque ela mesma se exclui, então por mais que eu tente fazer, ela nunca quer, ela nunca quer estar lá. Ela sempre é... às vezes até o olho começa a brilhar, e brilhar não, desculpe, começa a encher de lágrima porque ela não quer estar ali. Então, assim, muitas das vezes eu não sei qual é a minha postura a respeito disso, o que eu vou fazer se é uma coisa que ela não quer.” (Professor G2) “[...] Eu procuro me comunicar, então, assim, é bem difícil, porque, como eu já tive uma aluna ali, ela não se comunica comigo. Então, assim ó, é bem difícil eu ouvir a fala

		dela. Então, às vezes é só a balança da cabeça: sim ou não. Eu pergunto: é sim ou não. Então, eu acho que a rede municipal deveria ter algo nesse sentido de acolhimento ao estrangeiro, para que ele possa ser apresentado no nosso idioma de uma maneira mais efetiva, e não aprenda assim naturalmente, né? Porque quanto mais ele demorar para aprender o idioma, pior, né? [...]" (Professor G3) "[...] porque eles querem se fazer serem entendidos, mas nós temos essa dificuldade e esbarra exatamente numa coisa: nós não estamos mais preparados para receber essas crianças ou essas pessoas. Nós somos muito receptivos, mas nós não somos ou estamos preparados para recebê-los." (Professor G5) "[...] no primeiro momento da chegada desses alunos, eu acho que vieram famílias com condições financeiras e a gente entende que, abordando eles, eles falam sobre a própria família, a formação dos seus pais. Então, são pessoas com formações de nível superior. Então, a gente viu que não tinha tanta dificuldade com esses alunos, porque eram alunos que estavam regrados em ir pra escola, tinha a cobrança dos pais, da família, comprometimento [...]" (Professor G6) "E os pontos fortes para esse grupo é a busca para fazer com que eles se interessem no conteúdo, se interessem pelo conteúdo, busquem conosco conteúdos necessários para que eles possam atingir os objetivos deles ou atingir os objetivos pelas quais eles estão aqui, no nosso país. [...]" (Professor G7)
--	--	---

Fonte: A autora (2025).

Nesta análise, observa-se, como principal registro, a prevalência da falta de comunicação. Apesar disso, os professores alegam ser receptivos e acolhedores, embora apresentem dificuldades em dar continuidade ao processo de integração. Percebe-se, por assim dizer, uma sensibilidade em relação aos estudantes imigrantes, ao mesmo tempo em que há um certo estranhamento que decorre da ausência de comunicação eficaz.

Também foi relatada uma percepção de mudanças no nível de escolaridade

entre as famílias de estudantes imigrantes, em comparação com os anteriores. Nas referências do Promigra (2024, p. 128), em relação à chegada de imigrantes do Sul Global, “isso quer dizer que os sujeitos que aqui chegam geralmente são racializados e empobrecidos”. Schimanski e Schimanski complementam (2019, p. 25), afirmando que “não raro, o cidadão imigrante é tratado como sujeito de segunda classe” que, ao associar a falta de responsabilidade atribuída à escola com os desafios relacionados à aprendizagem, faz com que os estudantes imigrantes nem sempre figurem entre as prioridades das preocupações escolares e, muitas, nem do próprio Estado.

O Professor G6 destaca que alguns estudantes vêm de famílias com formação universitária, com percepção do nível socioeconômico dessas famílias, o que impacta positivamente na adaptação, percebem a importância do contexto familiar e da história pessoal dos estudantes imigrantes.

Existe risco de desmotivação mútua: os estudantes tendem a se fechar, demonstrando sofrimento emocional evidente, como isolamento, silêncio e comportamento de retração. Por sua vez, os professores se sentem sem instrumentos para alcançá-los, como relatam os professores G2 e G3, que se sentem impotentes à recusa dos estudantes em participar das atividades.

Dentre as principais preocupações dos professores, destaca-se o desejo de promover inclusão real e a carência de formação continuada voltada para o ensino inclusivo dos estudantes imigrantes. As palavras que mais emergiram nas falas foram: comunicação, acolhimento, barreira linguística, inclusão e preparo docente.

Quadro 10: Categoria 6

CATEGORIA 6 – AUSÊNCIA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS		
Subcategoria	Código/registo	Citações: fragmentos das entrevistas
Dificuldade dos professores em adaptar a comunicação e os conteúdos	Ausência de materiais	“[...] No meu caso, eu não tive nenhuma atividade diferenciada, visando os imigrantes, as minhas atividades são todas como se fosse pra turma.” (Professor G1) “[...] No meu planejamento eu não faço nada que vai indicar diretamente para eles. Não tenho, tá?” (Professor G2) “[...] Eu não fiz nada que

		pudesse, assim, eu dizer agora que, ah, eu tenho como exemplo um trabalho legal que eu fiz com eles. Não, não tem, não tem. [...] Eu não coloco nos meus planejamentos, não incluo nos meus planejamentos nada assim de diferente para os estudantes imigrantes, porque para mim eles são um público necessariamente de inclusão.” (Professor G3) “[...] Não tem contribuição nenhuma para incluir eles, porque na minha prática eu aplico mesmo o que eu tinha planejado para os demais. Não tem nenhuma atividade que eu gostaria de citar [...]. E eu atendo mais ou menos, nas minhas turmas, 20 alunos venezuelanos. Só que eu não dou aula para todos os alunos da escola, então nas outras turmas também tem bastante aluno que é imigrante.” (Professor G4) “[...] Olha, bem sincero, eu não, eu aqui não faço nada muito adaptado, né? A gente trabalha o planejamento dentro da turma de forma geral, não faço adaptações, a gente tenta intervir para o desenvolvimento daquele conteúdo, mas adaptar o planejamento, dificilmente.” (Professor G6) “[...] Não me sinto preparado, pois não temos ajuda da Secretaria para como alguns imigrantes da Venezuela, do Haiti, da Bolívia, da Argentina, do Paraguai, da Colômbia.” (Professor G7)
--	--	---

Fonte: A autora (2025).

O professor G6 relata, de forma sincera, que não realiza adaptações específicas em seu planejamento pedagógico. Explica que o trabalho desenvolvido é voltado para a turma de forma geral, sem alterações direcionadas a grupos ou estudantes em particular. Embora haja intervenções pontuais com o objetivo de promover o desenvolvimento do conteúdo, ele admite que a adaptação do planejamento é algo que dificilmente acontece em sua prática docente.

Os docentes relatam que não realizam atividades pedagógicas específicas voltadas aos estudantes imigrantes. De acordo com os professores G1 e G2, o planejamento e as práticas pedagógicas são elaborados de forma geral para a turma, sem considerar as particularidades desse público. Ambos assumem não possuir exemplos concretos de práticas direcionadas ou diferenciadas para esses alunos, evidenciando a ausência de ações intencionais de inclusão pedagógica.

Os professores relataram, de forma unânime, a ausência de propostas pedagógicas específicas para estudantes imigrantes. Suas práticas ainda se baseiam em planejamentos padronizados, que não consideram as barreiras linguísticas ou as particularidades culturais desses estudantes. Essa realidade reflete a falta de preparo e de apoio institucional. Apesar disso, os docentes demonstram consciência da necessidade de mudança para repensar as suas práticas pedagógicas. Dessa forma, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que promovam uma Geografia inclusiva e culturalmente sensível.

Quadro 11: Categoria 7

CATEGORIA 7 – PROCESSOS DE EXCLUSÃO		
Subcategoria	Código/registo	Citações: fragmentos das entrevistas
		“[...] O desafio maior é incluí-la, porque ela mesma se exclui, então por mais que eu tente fazer, ela nunca quer, ela nunca quer estar lá. Ela sempre é, às vezes até o olho começa a brilhar, e brilhar não, desculpe, começa a encher de lágrima porque ela não quer estar ali, então, assim, muitas das vezes eu não sei qual é a minha postura a respeito disso, o que eu vou fazer se é uma coisa que ela não quer.” (Professor G2) “[...] Eu tenho uma sala que tem sete alunos estrangeiros, então eu que já deveria estar falando o idioma deles, mas eu não contemplo. [...] Mas às vezes os alunos se sentem

		envergonhados, um pouquinho expostos, porque se a gente cita diretamente eles são adolescentes, e aí acaba sendo uma barreira também para alguns.” (Professor G4) “[...] No século XXI, aqui no Brasil, nós nunca tivemos um fluxo tão grande de processo migratório, como nós temos por diversas razões, especialmente as questões de países bem centrados ou centralizados, como a própria Venezuela, que traz muitos venezuelanos para o Brasil em busca de oportunidade por conta de crises econômicas, por conta de conflitos, o próprio Oriente Médio, como tivemos nesses últimos tempos a demanda grande de pessoas do Oriente Médio, da Ásia, fugindo para o Brasil ou buscando oportunidade. Mas o problema não é buscar. Eu penso que o Brasil é igual o Cristo Redentor, ele está sempre de braços abertos. O Brasil tem uma facilidade de receber bem, mas não consegue, não consegue ao meu ver, dar suporte para essas pessoas que chegam, não consegue suprir as necessidades todas, que aliás não são poucas, a começar pela cultural, que essa eu acho que é mais difícil, a questão da língua, né? A língua é muito complicada, eu vejo isso nas minhas aulas de... em algumas salas de aula ou escolas que eu vi em 20 anos, venezuelanos, bolivianos, nossa, como é complicado. Não é difícil a comunicação, difícil é conseguir com que eles compreendam e entendam.” (Professor G5) “Eu acho que a gente leva um tempo, né, para conseguir ter essa interação, né? Conseguir fazer com que ele entenda a proposta, o que está sendo passado.” (Professor G6) “[...] Principalmente buscar fazer com que eles se sintam incluídos na escola junto com os alunos da sala. Coisa meio difícil de acontecer, pois eles são muito retraídos. [...] Não tenho costume de fazer um planejamento diferenciado, pois nós temos aí 35 alunos dentro da sala de aula, faço um planejamento só.
--	--	--

		[...] E os alunos da escola não procuram manter relações amigáveis com esse pessoal que vem de fora, então eles procuram mesmo geralmente manter uma relação com pessoas da mesma região de onde eles estão, e isso não é somente com alunos imigrantes. Eu percebo isso também com pessoas com deficiência. Fala-se tanto em integrar o aluno deficiente na escola, mas quando tem trabalho para fazer, ninguém escolhe o aluno com deficiência, ninguém escolhe o aluno que é de uma outra etnia ou que é de um outro país, um imigrante. [...] Quando tem recreio, não brincam com essa pessoa com deficiência, então, assim, é um desafio também que tem de ser superado, não só de minha parte, mas de uma forma geral da escola toda, mas são alguns desafios que a gente tem que procurar modificar. [...] Fiz um trabalho sobre tipos de clima aqui na escola, onde ocorreu essa discriminação com relação a uma pessoa que veio da Venezuela e ninguém queria fazer trabalho com ele.” (Professor G7) “[...] Tem uns que conseguem se adequar, né? E outros já muitas vezes não conseguem, né? [...] Tinha alguns que não conheciam nada do português, e aí assim teve trabalhos maravilhosos, foi bem interessante. Essa aproximação acabou trazendo eles mais pra parte da turma e até eles [...]” (Professor G8)
--	--	--

Fonte: A autora (2025).

A partir da fala de alguns docentes, observa-se relatos sobre o aumento do contingente de estudantes imigrantes. Eles destacam que, a cada ano, esse crescimento se torna mais evidente, com a prevalência de nacionalidades como a venezuelana, refletindo o impacto dos fluxos migratórios recentes na composição das turmas. Essa presença crescente, como se percebe, tem gerado novas demandas pedagógicas, culturais e institucionais, exigindo desses docentes uma maior atenção à diversidade e à inclusão.

Apesar disso, os professores admitem que o planejamento pedagógico é feito de forma única, sem distinções para os estudantes imigrantes, o que evidencia a ausência de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a essa realidade, pois a escola

sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade cultural. Moreira e Candau, 2003, p. 161 assinalam que a

escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

É fundamental destacar que a intenção dessa análise não é a de atribuir culpas, mas sim a de aprofundar a compreensão da vivência dos estudantes imigrantes no contexto das aulas de Geografia. Relatos de alguns docentes revelam que, por vezes, estudantes demonstram retraimento ou intimidação, enquanto outros parecem desejar se expressar: algo perceptível apenas pelo brilho nos olhos e pelas expressões faciais. Outro professor, em particular, expressa sentimento de responsabilidade e assume certa culpa, ao afirmar que, diante de tantos estudantes falantes do espanhol, sente que ele mesmo deveria estar usando o idioma em sala de aula.

Os recortes das entrevistas com professores de Geografia da rede municipal revelam que os processos de exclusão de estudantes imigrantes nas aulas estão fortemente associados à falta de planejamento pedagógico diferenciado, barreiras linguísticas e culturais, além da ausência de apoio institucional.

Diante da fala dos professores nas entrevistas, a pesquisadora percebeu que, embora a Geografia seja um componente curricular que envolve o cotidiano e tudo o que está ao redor, ainda há uma falta da inclusão efetiva que contemple e atinja todos os alunos, de maneira equitativa e igualitária.

No entanto, a maioria dos professores, mesmo sem realizar um planejamento específico, sem formação em outra língua e sem acesso à formação continuada para incluir estudantes imigrantes, demonstrou criatividade e, em alguns relatos, conseguiu tornar o ensino da Geografia mais inclusivo.

Apesar dos desafios enfrentados, a pesquisadora acredita que uma Geografia inclusiva é, sim, possível. Na verdade, a condução da pesquisa ampliou sua visão, permitindo-lhe enxergar outras possibilidades e reconhecer que há diferentes formas de aprendizagem. Embora o domínio da língua seja fundamental, colocar-se no lugar do outro, exercer a empatia e utilizar propostas de aprendizagem com diferentes ferramentas representam um ponto de partida importante.

Destaca-se a importância da inserção da Geografia inclusiva nas formações

docentes, com o objetivo de integrar os estudantes imigrantes nas aulas desse componente curricular. Nesse contexto, foi elaborada uma trilha formativa enquanto recurso educacional, surgindo como uma resposta à necessidade urgente de promover a inclusão de estudantes. Seu propósito é auxiliar a comunidade escolar, oferecendo caminhos para enfrentar essa questão desafiadora.

5.1 Descrição do recurso educacional

Essa citação de Pinheiro e Aires (2023, p. 121) explicam o papel central do produto educacional no contexto de um mestrado profissional em educação. Para eles, tal produto não é apenas um anexo, mas, sim, a expressão prática da pesquisa, pensada para intervir e melhorar a realidade educacional que motivou o estudo:

O produto educacional no mestrado profissional é a materialização da própria pesquisa do mestrado, devolvida à realidade de origem do pesquisador, fruto de suas experiências, problematizações e inquietações do meio educacional ao qual pertence. O processo de desenvolvimento do produto deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento da pesquisa, sendo um o resultado do outro (Pinheiro; Aires, 2023, p. 121).

À luz disso e com o objetivo de apoiar tanto os professores de Geografia quanto a comunidade escolar como um todo, além de contribuir para o desenvolvimento profissional nessa área, especialmente, no tocante à educação inclusiva de estudantes imigrantes nas salas de aula e às estratégias pedagógicas, propõe-se a criação de uma trilha formativa na área de Geografia.

A trilha visa a estabelecer dicas que sirvam de suporte com propostas pedagógicas que possibilitem a inclusão dos estudantes, criando caminhos para integrar e adaptar as práticas educacionais às necessidades e características específicas dos mesmos, promovendo um ambiente mais inclusivo. Assim, Nadal (2016, p. 24) reforça a discussão sobre o caráter coletivo e social da prática pedagógica, ou seja, da prática de ensinar e aprender:

Sendo a prática pedagógica mediada e situada num espaço-tempo-organização educativa, possui a característica de ser coletiva. Ela não se dá isolada; é inter-humana e ocorre em coletividade, pois além da dimensão social que lhe é inerente (humanização como apropriação da cultura historicamente construída pela civilização) é trabalho-atuação do homem para alcançar valores e objetivos a que se propõe a este, pelas necessidades que se lhe interpõem, se faz em divisão

com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho.

A trilha formativa, enquanto recurso educacional, surge como uma resposta à necessidade urgente de inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Geografia. Seu propósito é auxiliar a comunidade escolar, oferecendo caminhos viáveis para enfrentar essa questão desafiadora.

Longe de ser um roteiro rígido ou uma fórmula pronta, a trilha formativa é uma metáfora para o processo contínuo de construção coletiva, com a intenção de ser compartilhada em reuniões de formação e reuniões pedagógicas. Assim, como quem percorre um caminho inexplorado ajuda a torná-lo mais acessível para os que vêm depois, os professores de Geografia, ao compartilharem experiências e propostas, ampliam as possibilidades de inclusão em sala de aula. Cada contribuição representa um passo essencial na construção desse percurso, tornando-o mais seguro e eficaz para todos. A metáfora da trilha se fortalece quando comparada ao próprio ensino da Geografia: assim como as rochas são lapidadas ao longo do tempo, os educadores se transformam pelas experiências vividas. Nesse percurso, um professor apoia o outro, aperfeiçoando práticas e descobrindo novas formas de acolher os estudantes imigrantes, garantindo-lhes um ambiente de aprendizado mais justo e inclusivo.

Espera-se que esta trilha formativa continue a polir verdadeiros diamantes — os professores —, tornando-os cada vez mais preparados para enfrentar os desafios da diversidade. Quanto mais a trilha se expande, mais acessíveis se tornam as soluções, possibilitando, de fato, a inclusão efetiva desses estudantes no ensino de Geografia e na vida escolar como um todo.

A confecção da trilha formativa intitulada: **“Imigração e inclusão: em busca de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Geografia para estudantes imigrantes”** se deu com a colaboração de propostas pedagógicas já utilizadas por professores de Geografia e também pelo conteúdo das pesquisas feitas pela pesquisadora nos sites referentes ao tema. Para tanto, os objetivos da trilha geográfica foram:

- Incluir propostas pedagógicas que guiem os professores de Geografia sobre a condução do estudante imigrante, com o objetivo de incluí-lo;
- Divulgar a trilha nas formações dos professores de Geografia e em reuniões pedagógicas via meio eletrônico para a rede municipal de educação

Para a confecção da trilha formativa, utilizou-se plataforma *Canva*

(www.canva.com), escolhida por seu caráter intuitivo, atrativo e por possibilitar uma maior exploração da criatividade por parte da autora. Portanto, este recurso inicia-se com as definições relacionadas aos conceitos, imigração, migração, emigração e mobilidade.

Na seção dois, são apresentados: uma descrição de práticas pedagógicas; os problemas encontrados no decorrer da pesquisa junto aos docentes de Geografia; e, por fim, as propostas pedagógicas como ferramentas de apoio aos professores.

A produção deste recurso educacional ficará disponível no *site* da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na qual poderá ser consultada por todos. Por se tratar de um recurso digital, sua abrangência será infinitamente mais ampla do que a de materiais impressos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À proposição desta pesquisa, buscou-se investigar propostas pedagógicas elaboradas por professores de Geografia destinadas a estudantes imigrantes, com o objetivo de contribuir para a resolução de uma problemática vivenciada tanto pela própria autora quanto pela comunidade escolar. Essa iniciativa surge em resposta a uma realidade cada vez mais presente no país: a imigração, impulsionada por diversos fatores sociais, econômicos e políticos.

Nesse contexto, buscando um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo para os estudantes imigrantes, que promova educação para todos e supere a barreira linguística, os resultados foram identificados a partir das falas dos docentes de Geografia.

Evidenciou-se que a desconexão idiomática constitui o principal fator de dificuldade enfrentado pelos docentes no processo de inclusão de estudantes imigrantes. Apesar de o Brasil ser um país latino, cercado por nações de língua espanhola, os professores relatam grandes desafios em adaptar e incluir esses estudantes nas aulas de Geografia. Além disso, a formação continuada, embora prevista legalmente como obrigatória, revelou-se uma fragilidade no contexto investigado. Ademais, a pesquisa identificou uma lacuna significativa entre o dever constitucional de oferta dessa formação e a realidade vivenciada pelos docentes, que relataram a ausência de capacitação específica para lidar com essa demanda.

No que se refere à identificação de práticas realizadas pelos professores que contemplem as diferentes culturas em sala de aula, especialmente, no contexto dos estudantes imigrantes, observou-se que esse objetivo foi alcançado. Isso ocorre quando os docentes demonstram esforço em compreender o contexto de vida desses estudantes, utilizando-o como referência em sala de aula e buscando relacionar o aprendizado com o meio em que estão inseridos. Efetivamente, os dados revelaram que os participantes da pesquisa entendem a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para o estudante imigrante.

A educação inclusiva vai além: ela transcende. Nesse contexto, é necessário considerar o estudante imigrante como um agente de interação social, pois sua sociabilidade é fundamental enquanto ser humano em condição de imigração, assim como aspectos relacionados à qualidade de vida e à economia. Os imigrantes chegam para contribuir e agregar. Embora existam leis, é na prática que se exige mobilização e

a formulação de agendas. As políticas públicas têm como objetivo garantir direitos e promover a integração social, econômica e cultural, mas o que assegura que isto está, de fato, sendo efetivado? As questões norteadoras desta pesquisa com suas respostas indicam que ainda não há propostas concretas, que falta capacitação.

O imigrante é reconhecido nas bases legais da Constituição, porém é no cotidiano que a vida de fato acontece. As políticas públicas são orientadas com base na universalidade, mas a questão central é a preocupação com o que tem sido feito em relação a dignidade desses estudantes imigrantes. O desenvolvimento desses estudantes ocorre de forma rápida, e, muitas vezes, quando se percebe já estão formados. Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre quais ações podem ser implementadas pelas secretarias de educação locais, embora os professores se esforcem ao máximo para promover melhorias em suas salas de aula, essas iniciativas ainda são pontuais e individuais, não estando inseridas em uma diretriz consolidada de política pública no âmbito municipal.

Diante dessas considerações, é importante destacar que, a cada entrevista realizada e em cada ocasião em que o tema da pesquisa era mencionado, a relevância e a importância do assunto eram unanimemente reconhecidas, mesmo por pessoas que não pertenciam à área de educação. Esse reconhecimento motivou a pesquisadora a buscar ainda mais materiais e aprofundar a investigação em busca de respostas, sendo a Geografia uma disciplina que estuda a sociedade e o que acontece ao redor.

A Geografia é uma disciplina interdisciplinar que desempenha um papel fundamental na vida dos estudantes, ao abordar temas como território, culturas, lugares, migrações e identidades. Por meio de sua abordagem, os professores podem valorizar a cultura dos estudantes imigrantes e promover um diálogo intercultural, contribuindo também para o enfrentamento da solidão social. Considerando que a língua falada pode representar uma barreira, é possível integrar práticas pedagógicas ao uso de aplicativos de tradução, favorecendo a inclusão e a aprendizagem.

Diante dessas considerações, é importante destacar que, a cada entrevista realizada e em cada ocasião em que o tema da pesquisa era mencionado, a relevância e a importância do assunto eram unanimemente reconhecidas, mesmo por pessoas que não pertenciam à área de educação. Esse reconhecimento motivou a pesquisadora a buscar ainda mais materiais e aprofundar a investigação em busca de respostas.

Para concluir a pesquisa, destaca-se que este estudo teve origem na experiência da pesquisadora com uma estudante colombiana. Acredita-se que os resultados obtidos, possam de alguma forma, contribuir com outros profissionais da área e incentivar que mais pesquisadores se dediquem a esse tema, que se mostra cada vez mais relevante na atualidade. E fundamental que políticas públicas sejam debatidas no âmbito municipal com o objetivo de superar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem dos estudante imigrante considerando-os como agentes sociais em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edinaldo S.; SAMPAIO, Andrecks V. O.; SAMPAIO, Vilomar S. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geo Pauta**, Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Refugiado ou Migrante?** O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Genebra: 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: 8 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Renata. **Globalização, Migração e Direito**: Regulação dos movimentos migratórios no Brasil. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/fb2e1358-03e8-46c3-8a22-0842cf937b7f>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 272-287, jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312665565_Preparando_a_primavera_Contribui%C3%A7%C3%B5es_preliminares_para_uma_cr%C3%ADtica_superadora_a_pedagogia_da_inclus%C3%A3o. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional para os Refugiados. Resolução Normativa CONARE nº 27, de 30 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/institucional>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre as medidas emergenciais para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 818, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2017. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/132234>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. 380 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020. 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**, Brasília, DF, 16 nov. 2020, Seção 1, p. 61. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portal de Imigração**. OBMIGRA, 2025. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/destaques-e-novidades>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 81, de 20 de setembro de 2023. Dispõe sobre a 2ª Conferência Nacional de Migrações, Refugiados e Apátridas – 2ª COMIGRAR. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2023. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/11328>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. L.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-167, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CARVALHO, Aline Ellen Nunes de. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Venancio Majer; atualização para 6. Ed. Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTLES, Stephen. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/227/210>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. Lemos. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2023**. Brasília, DF: OBMigra, 2023. (Séries Migrações). Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola: A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45-47. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_lib

[aneo_plano%20de%20aula.pdf](#). Acesso em: 8 jun. 2025.

CLARO, Carolina de Abreu Batista. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: Avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional (BEPI)**, Brasília, n. 26, set. 2019/abr. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. 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**, Brasília, DF, 16 nov. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resoluções_referentes_as_migrações/RESOLUÇÃO_Nº_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

CULPI, Ludmila A. **Estudos migratórios**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

CUNHA, Wânia C. F.; SANTOS, Késia R. Dos. Migração a partir do cotidiano do aluno. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO (EDIPE), 5., 2023, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: PUC-Goiás, 2023. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/resumos.htm>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CURCI, Natalia B. Z. De. **Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220482>. Acesso em: 8 jun. 2025.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. **MIGRAÇÕES, MIGRANTES E ESCOLAS: experiências de deslocamento e suas possibilidades geográficas**. 2017. 98 f. TCC (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL CAIC PROFESSOR DESEMBARGADOR FRANCISCO JOSÉ RODRIGUES DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville: Escola Municipal CAIC Professor Desembargador Francisco José Rodrigues de Oliveira, 2025.

FAIRCHILD, Henry p. **Immigration: A world Movement and its American Significance**. New York: Macmillan, 1925. 488 p. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.260605/page/n11/mode/2up>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FERREIRA, Windyz B. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 73-98, jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8910553/Pedagogia_das_Possibilidades_%C3%A9_poss%C3%ADvel_um_curr%C3%ADculo_para_a_diversidade_nas_escolas_brasileiras. Acesso em: 8 jun. 2025.

FONSECA, Elisa Marina. **Extensão universitária e migrações: uma análise dos**

projetos extensionistas para apoio aos imigrantes no Paraná. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

FRANCO, Maria A. Do R. S. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 144 p.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, [S. L.], v. 32, n. 2, p. 193-208, 21 dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>. Acesso em: 8 jun. 2025.

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE MIGRAÇÕES, REFÚGIO E APATRIDIA. Conferência Nacional de Migrações, Refugiados e Apatridia. **Propostas Priorizadas**. Brasília, nov. 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/propostas-priorizadas-ii-comigrar>. Acesso em: 8 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informações do PIB**. [2025?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=pib-por-municipio&c=4209102>. Acesso em: 8 jun. 2025.

JOINVILLE. Lei nº 1.527, de 01 de julho de 1977. Oficializa o hino municipal de Joinville. **Diário Oficial do Município de Joinville**, Joinville, 1 jul. 1977. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-ordinaria/1977/153/1527/lei-ordinaria-n-1527-1977-oficializa-o-hino-municipal-de-joinville>. Acesso em: 8 jun. 2025.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal. **Bairro a bairro**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017. 188 p. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal. **Sistemas de Informações Municipais Georreferenciadas (SIMgeo)**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2025. Disponível em: <https://geo.joinville.sc.gov.br/portal/apps/simgeo/index.html?id=0e2ffa64f4254dda952757813efb6565>. Acesso em: 8 jun. 2025.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da Constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique.

Metodologia da pesquisa: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAGALHÃES, Giovanna M.; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 43-63, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/J67Nz7vwrbNkDBNbCyPNJtx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MELO, A. De Ávila; SAMPAIO, A. C. F. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PRIMEIRAS NOTAS. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124–130, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MICHIELIN, Carolina Araújo et al. A Geografia através da História em quadrinhos: abordando o conceito de migração. *In*: ENALIC – ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 8., 2021. **Anais eletrônicos...** [S. L.]: [s. n.], 2021.

MIGRACIDADES. **Perfil de Governança Migratória Local do Município de Joinville.** Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-167, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática Pedagógica: A natureza do Conceito e Formas de Aproximação. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-64.

NOLASCO, Carlos. **Migrações internacionais:** Conceitos, Tipologias e Teorias. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, 2016. (Oficina do CES, n. 434). Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-434>. Acesso em: 8 jun. 2025.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Dados consolidados da imigração no Brasil.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais/1732-obmigra/dados/relatorios-mensais/401857-ano-5-numero-4-abril-2024>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas.** [S. L.]: ONU, 1945. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [S. L.]: ONU, [2015?]. Disponível em: <https://www.un.org/site-search/?query=ods>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Glossário sobre migração**. Genebra: OIM, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 240 p.

PAULA, Marcelo Moraes; PINESSO, Denise Cristina Christov; RAMA, Maria Angela Gomez. **Geografia espaço & Interação**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

PEREIRA, Juliane E. R. F. R. et al. Cidadania, Diversidade e Direitos Fundamentais na Educação: caminhos para a Inclusão escolar. **IOSR Journal of Humanities And Social Science**, [S. I.], v. 29, n. 10, ser. 1, p. 44-48, 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue10/Ser-1/F2910014448.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PEREIRA, Rosa Martins Costa; LIMA, Sonia Maria Pereira; SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos (Orgs.). **Geopedagogia: A escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos**. Porto Velho: EDUFRO, 2020. v. 1.

PINHEIRO, Fabiana Fátima do Prado Sedlak; AIRES, João Paulo. Orientações para a elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Revista Contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023.

PREFEITURA DE JOINVILLE. **Joinville Cidade em Dados 2022**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2022. 40 p. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/Joinville-Cidade-em-Dados-2022-Gestao-Institucional.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório anual 2022**. [2023?]. Disponível em: <https://medium.com/@pnudbrasil/regula%C3%A7%C3%A3o-de-servi%C3%A7os-p%C3%Bablicos-como-oportunidade-para-reduzir-desigualdades-01c7ab0f88e8>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PROJETO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE MIGRANTES. **Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. [2025?]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8354432/mod_resource/content/2/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20ProMigra%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

ROLDÃO, Sandra F.; BRANCO, Verônica. **Um olhar para as crianças imigrantes em escolas brasileiras**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. 231 p.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.018, de 09 de outubro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 9 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3XIDPrQ>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 260 p. (Coleção Milton Santos, 1).

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1978. 88 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994. 190 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021. 152 p. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Migrante, Emigrante, Imigrante, Refugiado e Estrangeiro**. Qual palavra devo usar? São Paulo: Museu da Imigração, 2019. Blog. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SASSAKI, E. M.; ASSIS, G. De O. Teoria das migrações internacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEP, 12., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ABEP, 2000. Disponível em: [https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/Teoria das Migracoes Internacionais.pdf](https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/Teoria%20das%20Migracoes%20Internacionais.pdf). Acesso em: 8 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHIMANSKI, E.; SMOLAREK, A.; ROCHA, A. A. (Orgs.). **Direitos Humanos, migrações e refúgio**. Ponta Grossa: UEPG, 2019. v. 1. 276 p.

SDE (Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Inovação). **Joinville Cidade em Dados 2023**. Joinville: Prefeitura Municipal de Joinville, 2023. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/joinville-cidade-em-dados-2023/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Joinville**: bairro a bairro. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017. 188 p. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2022**. Joinville: Prefeitura Municipal de Joinville, 2022. 40 p. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/Joinville-Cidade-em-Dados-2022-Gestao-Institucional.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Elisiane; NEVES, Gervásio Rodrigo; MARTINS, Liana Bach (Orgs.). **Milton Santos – O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação

Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v. 3).

SILVA, José Borzacchiello da. **É Geografia é Paul Claval**. Organização Maria Geralda de Almeida, Tadeu Alencar Arrais. Goiânia: FUNAPE, 2013. 176 p.

SILVA, Marcelo Alves da. **O trabalhador migrante periférico no Estado do Paraná: as desigualdades de inserção laboral entre os migrantes sul-sul a partir de 2010**. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SOUZA, Maria A. De. Sobre o Conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, Maria C. B. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-64. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

SOUZA, Sirlei de. **Narrativas imigrantes**: tramas comunicacionais e tensões da imigração haitiana em Joinville (2010-2016). 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3MeFkzH>. Acesso em: 8 jun. 2025.

TOKUNAGA, M.; AZAMBUJA, L. D. Desafios da educação em contexto intercultural: a inserção de imigrantes na rede Estadual de ensino em Maringá. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 25040–25054, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-158>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VEIGA, Ilma Passos. Repensando a didática. *In*: VEIGA, I. A. p. (Org.). **Didática**: uma retrospectiva histórica. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

22/09/2023, 17:09

SEI/PMJ - 0018323825 - Memorando



Prefeitura de Joinville

MEMORANDO SEI Nº 0018323825/2023 - SED.NAT

Joinville, 11 de setembro de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO DE ADOLESCENTES IMIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE: NAS AULAS DE GEOGRAFIA COMO SE CONFIGURAM ATRAVÉS DE SUAS VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES”, na Rede Municipal de Ensino, sob a responsabilidade das pesquisadoras Juliane Edineia Rodrigues Ferreira Richeski Pereira e Edina Schimanski.

A pesquisa tem como objetivo geral: identificar e analisar os aspectos socioculturais do processo de inclusão/exclusão do adolescente imigrante “recém” chegado no espaço escolar os quais impactam no aprendizado e no pedagógico a partir da percepção de professores e pais.

As pesquisadoras declaram que cumprirão o que determina a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelas pesquisadoras acima mencionadas, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo sejam apresentados, por escrito ou oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.



Documento assinado eletronicamente por **Giani Magali da Silva de Oliveira, Diretor (a) Executivo (a)**, em 11/09/2023, às 16:28, conforme a Medida Provisória nº 2.200-2, de 24/08/2001, Decreto Federal nº 8.539, de 08/10/2015 e o Decreto Municipal nº 21.863, de 30/01/2014.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://portalsei.joinville.sc.gov.br/> informando o código verificador **0018323825** e o código CRC **0F374773**.

Rua Itajaí, 390 - Bairro Centro - CEP 89201-090 - Joinville - SC - www.joinville.sc.gov.br

https://sei.joinville.sc.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=100000200630... 1/2

22/09/2023, 17:09

SEI/PMJ - 0018323825 - Memorando

23.0.100664-0

0018323825v5

APÊNDICE B – PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ADOLESCENTES IMIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE: nas aulas de Geografia como se configuram através de suas vivências e concepções

Pesquisador: JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79375124.2.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.792.262

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

INCLUSÃO DE ADOLESCENTES IMIGRANTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOINVILLE: nas aulas de Geografia como se configuram através de suas vivências e concepções. A pesquisa em questão, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta

Grossa, foca na dificuldade encontrada pela autora ao tentar abordar os conteúdos de Geografia em estudantes imigrantes do Ensino Fundamental

II e integrá-los na nova realidade escolar. Observou-se um aumento significativo no número de imigrantes matriculados nas escolas municipais de

Joinville (SC). A dissertação adota uma abordagem qualitativa e exploratória sobre inclusão de imigrantes, direitos humanos, metodologias de ensino

-aprendizagem e legislações relacionadas à educação inclusiva. Por meio de entrevistas semiestruturadas presencialmente

com professores de Geografia, busca-se identificar e analisar os aspectos socioculturais do processo de inclusão/exclusão de adolescentes

imigrantes recém-chegados no ambiente escolar, a partir da percepção de professores e pais. A pesquisa, realizada em quatro escolas da rede

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvararanas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.792.262

pública municipal de Joinville, utilizará a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados que se pretende atingir é construir um Atlas temático como forma de trilha formativa para professores de Geografia para contribuir no direcionamento de como conduzir suas aulas com adolescentes imigrantes, contendo contribuições, estratégias e orientações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar os aspectos socioculturais do processo de inclusão/exclusão do adolescente imigrante recém-chegado no espaço escolar, os quais impactam no aprendizado e no pedagógico a partir da percepção de professores e pais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Podem ocorrer riscos mínimos durante a participação na pesquisa como: não aprofundamento em alguma questão abordada, cansaço, riscos eletrônicos sobre a privacidade e respostas ou constrangimento ao responder alguma pergunta. Caso uma dessas vivências ocorra trataremos de saná-las, esclarecendo ao participante que será mantido anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Durante o curso, quaisquer respostas dos professores de Geografia serão tratadas de forma ética e sigilosa, para não atrapalhar o andamento da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa trará contribuições teóricas e práticas aos professores envolvidos, além de: flexibilidade na dinâmica e estratégias educacionais, processos formativos de ensino e aprendizagem, obtenção de dados para intensificar a ação educativa, além de que, e proporcionará a inclusão e visibilidade dos estudantes imigrantes na sociedade e auxiliará na elaboração de uma ferramenta essencial que norteará os professores de Geografia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa e está inserido na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos formativos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22	
Bairro: Uvaranas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282	E-mail: propepsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.792.262

de Educadores para a Educação Inclusiva. No cotidiano escolar, a autora identificou a dificuldade em abordar os conteúdos de Geografia com os estudantes imigrantes do Ensino Fundamental II e em incluí-los na nova realidade escolar, que se apresenta como a principal barreira. A autora também observou um aumento significativo no número de imigrantes matriculados nas escolas municipais de Joinville (SC). A dissertação adotará uma abordagem qualitativa e exploratória sobre inclusão de imigrantes, direitos humanos, metodologias de ensino aprendizagem e legislações que tange a educação inclusiva. Diante de tais problematizações e informações sobre a inclusão de estudantes imigrantes, será preciso vincular entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia, presencialmente. A pesquisa será de natureza aplicada, com método descritivo com as técnicas bibliográficas e entrevista semiestruturada. Nesse contexto, o objetivo geral será identificar e analisar os aspectos socioculturais do processo de inclusão/exclusão do adolescente imigrante e recém-chegado no espaço escolar, os quais impactam no aprendizado e no pedagógico a partir da percepção de professores e pais. Em busca de respostas, definiu-se os objetivos específicos; Refletir sobre os mecanismos pedagógicos de adaptação utilizados para os estudantes no processo de aprendizagem; Analisar as dificuldades e potencialidades sociais, pedagógicas e culturais enfrentadas no cotidiano da escola pelos estudantes imigrantes; Discutir como os professores de Geografia promovem a inclusão escolar dos alunos imigrantes; Identificar ou não os preconceitos que o estudante imigrante enfrenta no ambiente escolar. O lócus da pesquisa se dará em quatro escolas da rede pública municipal de Joinville. Com o resultado das análises, que se dará através das entrevistas e pela análise de conteúdo de Bardin (2011), será apresentado à gestão escolar de cada unidade onde ocorrerá a pesquisa, bem como ao grupo de formação em Geografia da Secretaria de Educação e aos professores. Os resultados que se pretende atingir é construir um Atlas temático como forma de trilha formativa, com novas reflexões e intervenções para professores de Geografia para contribuir no direcionamento de como conduzir suas aulas com adolescentes

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.792.262

imigrantes.

Hipótese:

Espera-se que com este estudo, em relação a definição do problema acima, possamos definir estratégias de práticas pedagógicas para

Aqui se inicia uma importante pesquisa de inclusão que visa contribuir com os professores de Geografia e

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2288345.pdf	04/03/2024 21:41:31		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_PMJ.pdf	04/03/2024 21:32:01	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_plataforma_brasil.pdf	04/03/2024 21:30:03	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.792.262

Outros	Documento_CAIC.pdf	04/03/2024 21:15:45	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
Outros	Documento_PAULINE.pdf	04/03/2024 21:10:47	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
Outros	Documento_CASTELO_BRANCO.pdf	04/03/2024 21:09:30	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
Outros	Documento_EDGAR_CASTANHEIRA.pdf	04/03/2024 21:08:00	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Juliane_Edineia.pdf	04/03/2024 21:04:13	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Julianeassinado.pdf	04/03/2024 20:50:44	JULIANE EDINEIA RODRIGUES FERREIRA RICHESKI PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Abril de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL



Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva **Carta de Apresentação Institucional**

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, através do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva, apresenta a orientadora Professora Doutora Edina Schimanski, <eschiman@uepg.br> (42)84043972 como responsável pela orientação da acadêmica/professora Juliane Edineia Rodrigues Ferreira Richeski Pereira, com a pesquisa *Inclusão de adolescentes imigrantes nas escolas municipais de Joinville: nas aulas de Geografia como se configuram através de suas vivências e concepções*, que terá a duração de no máximo dois anos, para a conclusão do processo de mestrado. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os aspectos socioculturais do processo de inclusão/exclusão do adolescente imigrante “recém” chegado no espaço escolar os quais impactam no aprendizado e no pedagógico a partir da percepção de professores e pais, a pesquisa se dará na escola municipal que terá o maior número de adolescentes imigrantes do município de Joinville. O desenvolvimento da pesquisa terá objetivos específicos como: Refletir sobre os mecanismos pedagógicos de adaptação utilizados pelos estudantes e pela escola no processo de aprendizagem; Analisar as dificuldades e potencialidades sociais, pedagógicas e culturais enfrentadas no cotidiano da escola pelos adolescentes imigrantes; Discutir como os professores promovem a inclusão escolar dos alunos imigrantes; Identificar ou não os preconceitos que o estudante imigrante enfrenta no ambiente escolar. Com essa pesquisa se propõe criar um guia em formato de trilha formativa com orientações inclusivas para professores com o objetivo de facilitar a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Geografia. É importante ressaltar que o propósito é atingir todos os profissionais da educação com a elaboração do produto final.

Firmo verdade!

Local e data

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edina Schimanski