



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ADRIANA NEILI VASCONCELOS DA SILVA

**POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO ESCOLAR A IMIGRANTES:
AVALIAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DAS LEIS 13.445/2017 E 13.684/2018
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE.**

FORTALEZA

2025

ADRIANA NEILI VASCONCELOS DA SILVA

POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO ESCOLAR A IMIGRANTES: AVALIAÇÃO DA
EFETIVAÇÃO DAS LEIS 13.445/2017 E 13.684/2018 EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Maria Raimundo Valença Braga de Deus e Mello.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578p Silva, Adriana Neili Vasconcelos da.
Políticas de acolhimento escolar a imigrantes : avaliação da efetivação das leis 13.445/2017 e 13.684/2018 em uma escola municipal de Fortaleza-CE / Adriana Neili Vasconcelos da Silva. – 2025.
105 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto.

Coorientação: Profa. Dra. Fernanda Maria Raimundo Valença Braga de Deus e Mello.

1. Políticas públicas. 2. Migração. 3. Educação inclusiva. 4. Interculturalidade. 5. Direitos Humanos. I. Título.

CDD 320.6

ADRIANA NEILI VASCONCELOS DA SILVA

POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO ESCOLAR A IMIGRANTES: AVALIAÇÃO DA
EFETIVAÇÃO DAS LEIS 13.445/2017 E 13.684/2018 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE FORTALEZA-CE.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em 25/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Ruy de Deus e Mello Neto - Orientador
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fernanda Maria Raimundo Valença Braga de Deus e Mello
Coorientadora

Kelly Maria Gomes Menezes – Examinadora interna
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Daiane de Oliveira Tavares – Examinadora externa
Universidade Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

Dedico essas palavras a todos que me auxiliaram durante o momento de construção desta pesquisa na jornada acadêmica:

Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as bênçãos e oportunidades que Ele me deu e por colocar pessoas tão especiais em minha vida.

Agradeço ao meu esposo Alexandre e ao meu filho João Guilherme por todo acolhimento e paciência nessa jornada.

A meu pai e minha mãe (*in memoriam*), Arlindo e Maria, agradeço por terem me ensinado os princípios e valores da vida.

A meus irmãos e irmãs, por sempre estarem ao meu lado, me oferecendo apoio emocional e sempre acreditando em mim.

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Ruy de Deus e à minha coorientadora, Profa. Dra. Fernanda Maria por toda paciência e orientação durante o desenvolvimento deste trabalho. Todas as suas contribuições foram fundamentais para a construção da minha pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Kelly Maria e à Profa. Dra. Daiane de Oliveira por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste trabalho. Suas sugestões foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará- Curso de Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas por proporcionar um ambiente propício para pesquisa e aprendizado.

A Prefeitura de Fortaleza e Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, agradeço a oportunidade que me deram e contribuírem para a minha formação profissional.

A todos que participaram dessa jornada, meu mais sincero obrigado!

“A verdadeira medida de uma nação está na forma como trata aqueles que vêm de fora em busca de abrigo e dignidade.”

Nelson Mandela

RESUMO

A intensificação recente dos fluxos migratórios internacionais tem colocado novos desafios para as políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere ao acolhimento e à integração de estudantes imigrantes e refugiados. Em Fortaleza (CE), esses desafios tornaram-se mais visíveis com o aumento de famílias oriundas da Venezuela, do Haiti e de países africanos, cujos filhos passaram a compor a rede municipal de ensino. O objetivo desta pesquisa foi analisar como as diretrizes das Leis nº 13.684/2018 e nº 13.445/2017 têm sido implementadas nas escolas públicas de Fortaleza no contexto da educação básica. A investigação adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e analítico, articulando revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo. O estudo empírico ocorreu na Escola Municipal Patativa do Assaré, que passou a atender um número crescente de estudantes imigrantes. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma gestora escolar, uma professora e uma mãe venezuelana. O material foi examinado por meio da análise temática de conteúdo, considerando as dimensões da gestão escolar, das práticas pedagógicas e da experiência familiar. Os resultados mostram que, embora a matrícula imediata seja garantida, persistem barreiras linguísticas, ausência de formação intercultural e falta de suporte institucional contínuo. A inclusão tem dependido mais da iniciativa individual dos profissionais do que de políticas estruturadas. Identificaram-se, contudo, experiências positivas de convivência intercultural e fortalecimento de vínculos comunitários. Conclui-se que a efetivação das políticas migratórias e educacionais requer ações intersetoriais e formação docente específica, de modo a assegurar permanência, aprendizagem e reconhecimento das identidades culturais dos estudantes imigrantes.

Palavras-chaves: Políticas Públicas. Migração. Educação Inclusiva. Interculturalidade. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The recent intensification of international migratory flows has posed new challenges for Brazilian educational policies, especially regarding the reception and integration of immigrant and refugee students. In Fortaleza (Ceará), these challenges have become more evident with the growing number of families from Venezuela, Haiti, and several African countries, whose children have entered the municipal school system. The objective of this research was to analyze how the guidelines established by Laws No. 13,684/2018 and No. 13,445/2017 have been implemented in public schools in Fortaleza within the context of basic education. The study adopted a qualitative, exploratory, and analytical approach, combining bibliographic review, document analysis, and fieldwork. The empirical investigation was conducted at *Escola Municipal Patativa do Assaré*, which has seen an increasing number of immigrant students enrolled. Semi-structured interviews were carried out with a school manager, a teacher, and a Venezuelan mother. The collected material was examined through thematic content analysis, considering the dimensions of school management, pedagogical practices, and family experience. The results show that, although immediate enrollment is guaranteed, linguistic barriers, the absence of intercultural training, and the lack of continuous institutional support persist. Inclusion has depended more on the individual initiative of professionals than on structured policies. Nevertheless, positive experiences of intercultural coexistence and the strengthening of community bonds were identified. It is concluded that the effective implementation of migratory and educational policies requires intersectoral actions and specific teacher training, in order to ensure the permanence, learning, and recognition of the cultural identities of immigrant students.

Keywords: Public Policies. Migration. Inclusive Education. Interculturality. Human Rights.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CadÚnico - Cadastro Único

CLAIM – Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

IDT – Instituto de Desenvolvimento do Trabalho

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEMI – Núcleo Municipal de Educação para Migrações

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

PSE – Programa Saúde na Escola

PIESI – Programa de Integração Educacional e Social de Imigrantes

PNMRA – Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia

SME – Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Abordagem metodológica	18
2.2 Coleta de dados	18
2.3 Procedimentos de análise dos dados	20
2.4 Aspectos éticos da pesquisa	21
2.5 Desenvolvimento do Produto Educacional – Nota técnica “Escola Acolhedora”	21
3 POLÍTICAS PÚBLICAS, COLONIALIDADE E GOVERNANÇA MIGRATÓRIA NO BRASIL: MARCOS NORMATIVOS, MODELOS DE INTEGRAÇÃO E EFEITOS NA INCLUSÃO ESCOLAR	23
3.1 Formação e evolução do sistema migratório brasileiro.....	23
3.2 Marco legal do sistema de migração no Brasil.....	26
3.3 Efeitos das políticas migratórias na inclusão escolar de crianças imigrantes.....	29
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS IMIGRANTES: ACOLHIMENTO, ACESSO AO DIREITO E POLÍTICAS DE SUPORTE	32
4.1 Da chegada ao acolhimento escolar: da matrícula à enturmação.....	33
4.2 Acesso ao direito fundamental à educação: tratamento escolar e práticas inclusivas.....	35
4.3 Políticas de suporte: o que cabe à escola e o que exige rede intersetorial.....	37
5 POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E INCLUSÃO ESCOLAR EM FORTALEZA (CE): LIMITES, AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES	41
5.1 Contexto migratório e perfil da imigração em Fortaleza.....	41
5.2 Limites das políticas públicas e o papel ausente do Estado.....	43
5.3 Iniciativas locais, parcerias e o risco de privatização do acolhimento.....	45
5.4 Desafios e oportunidades para o sistema educacional de Fortaleza.....	47
6 ATENDIMENTO E INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	49
6.1 Matrículas, enturmação e acesso dos alunos imigrantes à escola pública de Fortaleza.....	50
6.2 Estratégias de inclusão de alunos imigrantes em Fortaleza.....	52
6.3 Ações intersetoriais e desafios da permanência escolar.....	54

6.4 Perspectivas de fortalecimento das políticas de inclusão migratória em Fortaleza	56
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	59
7.1 Contexto e caracterização da pesquisa	59
7.2 A gestão escolar e os desafios institucionais da inclusão	62
7.3 A perspectiva docente: idioma, práticas pedagógicas e interculturalidade	65
7.4 A voz da família imigrante: acolhimento, medo e pertencimento	68
7.5 Entre o acolhimento e o pertencimento: sentidos humanos da inclusão migratória em Fortaleza	71
7.6 Validação do produto educacional: percepções sobre a Nota técnica “Escola Acolhedora	76
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

A migração internacional é um fenômeno intrinsecamente humano e historicamente presente nas transformações sociais e econômicas. No contexto contemporâneo, é impulsionada por processos como globalização, desigualdades socioeconômicas e crises humanitárias, que obrigam pessoas a buscarem proteção, respeito e oportunidades em outros países. No Brasil, esse movimento se manifesta na chegada de famílias em busca de melhores condições de vida, segurança e acesso à educação, elementos centrais para reconstrução de suas trajetórias (Zanini; Carvalho, 2022).

A aprovação da Lei nº 13.445/2017, denominada Lei de Migração, representou um marco civilizatório ao reconhecer o imigrante como sujeito de direitos, rompendo com o paradigma restritivo do antigo Estatuto do Estrangeiro vigente durante o período autoritário. A legislação define princípios de igualdade, não discriminação e respeito aos direitos humanos, assegurando aos migrantes o acesso a serviços públicos, inclusive a educação. Complementarmente, a Lei nº 13.684/2018 implementou ações emergenciais de assistência humanitária, direcionadas ao acolhimento, abrigo e inserção social de pessoas deslocadas por crises internacionais, com especial atenção à proteção de crianças, adolescentes e famílias vulneráveis (Brasil, 2017; 2018).

Esse marco legal consolida um novo paradigma de integração humanitária nas políticas migratórias brasileiras. Programas como a Operação Acolhida, coordenada pelo Governo Federal em parceria com organismos internacionais e entidades da sociedade civil, evidenciam este esforço ao articular documentação, apoio logístico e interiorização de imigrantes, especialmente vindos da Venezuela. Entretanto, a efetividade das políticas varia significativamente entre os municípios, em função de capacidades administrativas, orçamentárias e técnicas distintas, o que destaca a importância de análises contextualizadas para implementação local das políticas públicas (Freitas; Cruz; Almeida, 2024; Silva; Souza; França, 2024).

O Brasil possui uma trajetória histórica marcada pela acolhida de imigrantes, o que influenciou de maneira significativa sua constituição social e cultural. Contudo, o contexto migratório contemporâneo apresenta desafios, sobretudo no que se refere à inclusão e à integração dessas populações nas instituições e nas políticas públicas. Nas últimas décadas, o país consolidou-se como um dos principais destinos de fluxos migratórios internacionais, acolhendo imigrantes de múltiplas nacionalidades, em grande parte em função de crises

humanitárias e econômicas em países da América Latina e do Caribe (Busko, 2020; Pinheiro, 2024).

Entre 2010 e agosto de 2024, o Brasil registrou a entrada de aproximadamente 1,7 milhão de migrantes, incluindo residentes permanentes, temporários e fronteiriços, além da concessão de status de refúgio a mais de 146 mil indivíduos e cerca de 450 mil solicitações de refúgio. Esse movimento migratório adquiriu força no também Nordeste, especialmente em estados como Pernambuco, Paraíba e Ceará, que têm recebido imigrantes provenientes da Venezuela, Haiti, Cuba, Bolívia e de países africanos de língua portuguesa, como Angola e Moçambique (IBGE, 2022; Santos; Guedes, 2025).

Tradicionalmente reconhecido como uma região de emigração interna, o Nordeste passou a desempenhar um novo papel na dinâmica migratória brasileira, transformando-se de um espaço de saída em território de acolhimento. Essa mudança exige das administrações públicas uma reestruturação das políticas locais, adequando-as à crescente diversidade cultural e linguística (Fusco; Ojimar, 2023). Nesse contexto, o Ceará destaca-se como importantes polos de recepção e fixação de imigrantes, em função de sua localização estratégica e do fortalecimento de políticas municipais de acolhimento, com destaque para a capital, Fortaleza.

A cidade, quarta mais populosa do país, com cerca de 2,7 milhões de habitantes, consolidou-se como um dos principais destinos de famílias migrantes no Nordeste, notadamente provenientes da Venezuela, do Haiti e de países africanos (IBGE, 2022). A presença dessas comunidades tem gerado impactos relevantes em diversas esferas da gestão pública, sobretudo na educação, que enfrenta o desafio de assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de crianças e adolescentes imigrantes nas escolas da rede municipal (Trindade, 2023). Além disso, Fortaleza tem se destacado por concentrar grande número de matrículas de alunos imigrantes na rede pública, desafiando gestores na formulação de estratégias administrativas e pedagógicas inclusivas, com atenção à diversidade linguística e cultural (IPECE, 2023).

Segundo Lima e Castro (2024), as escolas municipais ocupam posição estratégica no acolhimento e são espaços de observação privilegiada das potencialidades e dificuldades existentes no processo de integração, evidenciando que transformar a diversidade cultural em oportunidade educativa e convivência democrática é um dos principais desafios das políticas públicas de inclusão social.

A inclusão educacional de estudantes imigrantes no Brasil ainda é marcada por lacunas estruturais e desafios persistentes. Embora o marco legal assegure direitos amplos, a

efetivação das políticas depende da capacidade administrativa de cada município e da formação dos profissionais da educação. Azevedo e Amaral (2023) e Rebêlo (2023) demonstram em seus estudos, que as escolas enfrentam dificuldades para integrar alunos que chegam com repertórios linguísticos distintos, trajetórias escolares interrompidas e vivências de deslocamento forçado. Além disso, Lima e Castro (2024) ressaltam que a ausência de diretrizes pedagógicas específicas e de materiais bilíngues limita a construção de práticas inclusivas no ambiente escolar. No contexto nordestino, Freitas, Cruz e Almeida (2024) confirmam que os municípios vivem realidades heterogêneas, com avanços na acolhida, mas também com entraves relacionados ao financiamento, à formação docente e à articulação intersetorial. Dessa forma, o estado da arte aponta a necessidade de fortalecer o acolhimento escolar como política pública, articulando legislação, práticas pedagógicas e ações de proteção social.

A educação pública emerge como instrumento fundamental para a integração social, pois garante não apenas o acesso formal às instituições, mas também a formação de vínculos emocionais, linguísticos e culturais que favorecem a aprendizagem e a convivência. Ainda assim, observa-se uma distância significativa entre as normas legais e a realidade cotidiana das escolas. A implementação das políticas públicas enfrenta entraves estruturais, burocráticos e pedagógicos, que comprometem o atendimento adequado aos estudantes imigrantes e o reconhecimento da pluralidade cultural (Azevedo; Amaral, 2023; Rebêlo, 2023).

Nessa perspectiva surge a seguinte questionamento: como as políticas públicas brasileiras de acolhimento escolar a imigrantes, instituídas pelas Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018, têm sido analisadas e interpretadas na literatura e nos documentos oficiais sobre a inclusão educacional de estudantes imigrantes em escolas públicas de Fortaleza- CE?

Torna-se essencial compreender como as políticas públicas voltadas à migração e à educação são efetivadas no Brasil e de que forma as Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018 se concretizam nas práticas das escolas públicas de Fortaleza. A recepção escolar de imigrantes, além de expressar o compromisso do Estado com os direitos humanos, também revela as fragilidades da gestão pública diante das desigualdades estruturais. Essa lacuna motiva a reflexão sobre o papel do Estado e das políticas educacionais na construção de uma sociedade mais justa e plural.

A crise de gestão enfrentada pelo país durante a pandemia de COVID-19 comprometeu a efetividade de diversas políticas, incluindo as de acolhimento, e tornou fundamental analisar como o contexto emergencial afetou a mobilidade global e a adequação

das ações governamentais. O pós-pandemia apresenta novos desafios para a rede pública de ensino, que precisa se adaptar às demandas sociais e estruturais resultantes das transformações recentes. A crescente vulnerabilidade econômica das famílias imigrantes, somada às lacunas educativas provocadas pelo ensino remoto, agrava as dificuldades de integração e reforça a necessidade de avaliar a efetividade das políticas públicas de acolhimento e inclusão escolar (Balzan *et al.*, 2023).

Por essa razão, ao abordar a migração sob o prisma das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, este estudo busca contribuir para formulação de diretrizes e estratégias capazes de romper as barreiras enfrentadas pelos imigrantes. A inserção de alunos estrangeiros no sistema educacional brasileiro deve ser compreendida como oportunidade de enriquecimento cultural e aprendizado mútuo, promovendo um ambiente de desenvolvimento, respeito e valorização da diversidade entre educadores, estudantes e comunidade (Soares; Santos, 2023).

Com isso, a escolha deste tema decorre da experiência pessoal da pesquisadora como professora da rede pública, que acompanhou de perto o processo de inserção de alunos imigrantes nas escolas de Fortaleza. Essa vivência revelou desafios concretos, como a ausência de formação específica para docentes, o desconhecimento das políticas migratórias e as barreiras linguísticas na comunicação com estudantes e famílias de diferentes nacionalidades. Tais experiências não apenas fundamentam a relevância da pesquisa, mas também reforçam seu compromisso com a realidade educacional local, trazendo para o debate científico as contradições e possibilidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Por isso, ao considerar a experiência direta com a rede pública municipal, o estudo amplia a compreensão sobre as tensões e as possibilidades que emergem no ambiente escolar, constituindo um olhar inédito sobre a relação entre políticas migratórias e inclusão educacional no Nordeste brasileiro. Nesse sentido, a originalidade deste estudo reside na articulação entre o marco legal migratório brasileiro e a análise empírica realizada no contexto das escolas públicas de Fortaleza, permitindo compreender como as Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018 se materializam no cotidiano da educação básica.

Com esse cenário, o objetivo desse estudo é analisar como as políticas públicas estabelecidas pelas Leis nº 13.684/2018 e nº 13.445/2017 tem sido efetivada nas escolas públicas de Fortaleza, no acolhimento e integração de estudantes imigrantes no contexto da educação básica. Além disso, analisar a percepção de gestores e professores sobre a implementação sobre o processo de acolhimento e atendimento escolar a alunos imigrantes; identificar, com base nas entrevistas, os principais desafios enfrentados pelas escolas no

processo de inclusão educacional e social dos alunos imigrantes; compreender como as políticas de migração e educação são interpretadas e vivenciadas pela família imigrante atendida pela escola; e por fim, avaliar as contribuições e os resultados das ações escolares e das políticas públicas na integração social e educacional dos alunos imigrantes, considerando o desempenho acadêmico e a adaptação sociocultural desses estudantes.

A relevância desta pesquisa está vinculada à urgência de compreender as políticas públicas migratórias e educacionais sob a ótica da inclusão social e dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de uma contribuição para o campo das políticas públicas, ao propor reflexões alinhadas às demandas reais da comunidade escolar e às especificidades sociais da migração contemporânea. Assim, o estudo propõe-se a contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de acolhimento escolar, fortalecendo o papel da escola como espaço de convivência democrática, valorização da diversidade e construção de uma educação inclusiva, crítica e humanizadora.

Entretanto, este estudo enfrentou limitações que precisam ser explicitadas. A coleta de dados foi impactada pela dificuldade de acesso a algumas unidades escolares, seja por restrições administrativas, seja pela sobrecarga das equipes gestoras, que nem sempre puderam disponibilizar tempo para entrevistas mais detalhadas. A comunicação com famílias imigrantes também representou desafio, devido às barreiras linguísticas e às condições de vulnerabilidade que limitaram a participação em alguns momentos. Além disso, a ausência de documentos padronizados sobre o acolhimento escolar no município e a falta de registros sistematizados sobre matrículas e trajetórias acadêmicas de estudantes imigrantes restringiram a análise documental. Tais entraves não comprometem os resultados, mas reforçam a necessidade de consolidar políticas públicas mais transparentes, articuladas e sensíveis às especificidades das populações migrantes.

Logo, a dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualizando o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo. O segundo discute o método utilizado para alcançar os objetivos. No terceiro, o marco teórico sobre políticas públicas e migração no Brasil, com ênfase nas Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018. O quarto aborda a educação inclusiva e a diversidade cultural, analisando o papel da escola como espaço de acolhimento e integração social. O quinto examina a realidade de Fortaleza-CE, apresentando a análise dos dados obtidos com os três segmentos e discutindo os principais desafios e oportunidades identificados na implementação das políticas de inclusão. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações teóricas e práticas

finais, sintetizando as discussões e propondo caminhos para o fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de alunos imigrantes.

O estudo pretende, assim, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de inclusão educacional em Fortaleza, reafirmando a educação pública como instrumento de cidadania, equidade e transformação social.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem Metodológica

Esta investigação foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, com caráter bibliográfico, documental e empírico, voltada à compreensão de como o acolhimento escolar de estudantes imigrantes ocorre em uma escola pública de Fortaleza (CE), tomando como referência as diretrizes previstas nas Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018. O propósito central consistiu em analisar como essas políticas são percebidas e vivenciadas pela gestão escolar, pela docência e por uma família imigrante atendida na unidade, identificando desafios, práticas e sentidos atribuídos ao processo de inclusão.

O acesso ao campo constituiu uma etapa central desta investigação. A aproximação da pesquisadora com a Escola Municipal Patativa do Assaré ocorreu inicialmente por meio de contato formal com a Secretaria Municipal da Educação (SME), seguido de autorização da gestão escolar. A entrada no território exigiu negociação de horários, apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecimento sobre os procedimentos éticos. As primeiras visitas revelaram desafios institucionais, como a ausência de protocolo específico para recebimento de pesquisadores e a sobrecarga da equipe gestora, que precisou reorganizar sua rotina para viabilizar as entrevistas. Essa aproximação gradual permitiu à pesquisadora observar dinâmicas cotidianas, compreender a rotina escolar e estabelecer vínculo com os sujeitos participantes, condição indispensável para a produção dos dados qualitativos.

O método se apoiou nos pressupostos de Lejano (2012) e Rodrigues (2008), que compreendem as políticas públicas como construções sociais resultantes da interação entre diferentes atores e contextos institucionais. Essa perspectiva concebe a política não apenas como um conjunto de normas e diretrizes formais, mas como um processo interpretativo e avaliativo, no qual discursos, práticas e significados se entrelaçam na efetivação ou na limitação das ações do Estado. Dessa forma, a análise realizada neste estudo buscou compreender como a atuação estatal é percebida no cotidiano escolar e de que forma as políticas de migração e educação são interpretadas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão, preservando o foco na experiência concreta vivenciada pelos participantes.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma leitura aprofundada e contextualizada da realidade social, permitindo captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. Conforme Minayo (2009), esse

tipo de abordagem é adequado quando o pesquisador pretende compreender como as pessoas vivem, interpretam e atribuem sentido às suas experiências em contextos específicos. No caso desta pesquisa, o interesse recai sobre as percepções de gestores, professores e famílias quanto à inclusão de alunos imigrantes nas escolas públicas, identificando desafios, estratégias e expectativas que permeiam esse processo.

2.2 Coleta de dados

O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Patativa do Assaré, localizada em Fortaleza-CE, unidade reconhecida por acolher estudantes imigrantes em situação de vulnerabilidade social e econômica. A escolha do lócus justifica-se por representar um espaço de convivência multicultural, no qual os efeitos das políticas de migração e de inclusão educacional podem ser observados de forma concreta no cotidiano escolar.

A coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, um grupo focal intersegmentar e, posteriormente, a análise documental. Participaram da pesquisa representante de diferentes segmentos da comunidade escolar, sendo eles da gestão, docência e familiares, reunidos com o objetivo de oferecer múltiplas perspectivas sobre o acolhimento e a integração de alunos imigrantes. As entrevistas foram conduzidas individualmente com profissionais que atuam diretamente com estudantes estrangeiros e com mães de alunos imigrantes matriculado na unidade escolar.

O grupo focal, de caráter intersegmentar, reuniu os participantes em um mesmo espaço de diálogo, favorecendo a interação e a construção coletiva de significados sobre a experiência de inclusão. Essa metodologia possibilitou que os sujeitos refletissem conjuntamente sobre suas vivências, complementando e contrastando percepções acerca das políticas públicas, do acolhimento institucional e das práticas pedagógicas. A dinâmica permitiu identificar convergências, divergências e tensões entre os segmentos, revelando aspectos que dificilmente emergiriam em entrevistas isoladas e ampliando a compreensão das práticas e percepções locais sobre o acolhimento escolar de alunos imigrantes.

O número reduzido de sujeitos participantes, uma gestora, uma professora e uma mãe imigrante, não representa fragilidade metodológica, mas expressão das condições concretas de acesso ao campo. A pesquisa enfrentou barreiras como a evasão escolar de crianças imigrantes, o medo manifestado por responsáveis diante de entrevistas, a barreira linguística e a resistência inicial de algumas escolas em liberar horários para participação. Esses fatores

justificam a composição final do grupo e reforçam o caráter exploratório e aprofundado da abordagem adotada.

Quanto às imagens do campo, parte dos ambientes escolares não pôde ser fotografada devido à recusa da equipe gestora, que expressou preocupação com a exposição institucional e com a presença de estudantes no local. Assim, optou-se por não inserir fotografias, respeitando a orientação da escola e os princípios éticos da pesquisa. Em substituição às imagens, apresenta-se descrição detalhada do espaço, das interações observadas e das condições materiais percebidas durante as visitas.

O roteiro de entrevistas, elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e disponível no Anexo A, contemplou perguntas específicas para cada segmento. As questões abordaram, entre outros temas, a política de admissão e acolhimento de alunos imigrantes, os desafios pedagógicos e linguísticos enfrentados, as estratégias de integração cultural e o preparo docente para lidar com a diversidade. Também foram incluídas indagações sobre o alcance e as limitações das políticas públicas de inclusão e sobre o apoio oferecido pela escola às famílias imigrantes.

Complementarmente, foi realizada uma análise documental de legislações, diretrizes educacionais e relatórios oficiais, incluindo a Lei nº 13.445/2017, a Lei nº 13.684/2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de documentos e relatórios da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) e da Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre Migrações.

A integração entre dados empíricos e fontes documentais resultou em uma triangulação metodológica que fortaleceu a validade da pesquisa, permitindo relacionar as percepções dos participantes às políticas e normativas vigentes. Essa combinação conferiu profundidade interpretativa à investigação e possibilitou uma leitura crítica sobre os desafios, avanços e lacunas das políticas públicas de acolhimento escolar, destacando tanto as práticas concretas de inclusão quanto os limites da atuação estatal na educação pública de Fortaleza.

O trabalho de campo evidenciou entraves institucionais relevantes: ausência de protocolo para matrícula de estudantes imigrantes, dificuldade da gestão escolar em articular informações entre SME e escola, falta de intérpretes, lacunas na comunicação com famílias estrangeiras e resistência inicial da gestora em liberar participação devido à sobrecarga administrativa. Esses obstáculos exigiram adaptação contínua da pesquisadora e revelaram tensões estruturais do acolhimento escolar no município.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, fundamentada nas contribuições de Bardin (2011), que de acordo o autor, o método segue em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização do material empírico e documental; (2) exploração do conteúdo, identificando temas recorrentes e agrupando-os em categorias de análise; e (3) tratamento e interpretação, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico e às legislações pertinentes. Essa metodologia permitiu compreender como as políticas públicas se concretizam, ou se fragilizam, nas práticas e percepções da comunidade escolar.

Além disso, basearam-se em Lakatos e Marconi (2003), autores que destacam a importância de sistematizar e interpretar comunicações de modo a extrair significados e compreender as representações subjacentes aos discursos. Essa abordagem é especialmente pertinente em estudos qualitativos, pois permite identificar padrões, categorias e temas recorrentes nas respostas dos participantes, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, relacionando-os às diretrizes e práticas observadas nas políticas públicas.

Diante disso, o processo analítico seguiu três etapas complementares. Na pré-análise, foi realizada a leitura inicial das transcrições das entrevistas, do registro do grupo focal e dos documentos institucionais, com o intuito de organizar o corpus da pesquisa e definir os critérios de categorização. As categorias de análise foram definidas de acordo com os objetivos específicos e as recorrências do material empírico, sendo organizadas em quatro eixos:

1. Políticas migratórias e o lugar do Estado, voltado à identificação da presença, ausência ou fragmentação da ação estatal;
2. Práticas de acolhimento e educação inclusiva, que examina as estratégias pedagógicas e administrativas voltadas aos alunos imigrantes;
3. Parcerias institucionais e seus limites, referente à cooperação entre escola, poder público e organizações sociais, problematizando se tais parcerias configuram apoio ou substituição da responsabilidade estatal;
4. Percepções e experiências da comunidade escolar, que reúne os discursos e vivências dos três segmentos, gestão, professora e família, sobre o processo de inclusão.

Na exploração do material, procedeu-se à codificação das informações, agrupando unidades de sentido semelhantes e selecionando trechos representativos das falas dos

participantes. A partir dessa categorização, procedeu-se a uma comparação interpretativa entre os dados empíricos e o conteúdo documental. A análise de conteúdo foi utilizada não apenas como técnica de tratamento dos dados, mas como instrumento interpretativo e avaliativo, capaz de revelar os significados implícitos nas falas e documentos e de relacioná-los ao contexto político-institucional em que as políticas públicas se desenvolvem.

Essa etapa buscou relacionar as percepções e práticas relatadas pelos sujeitos correspondem ao que está formalmente estabelecido nas políticas educacionais inclusivas, conforme previsto nas Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018, na LDB e nas normativas municipais. Essa triangulação entre empiria, teoria e legislação proporcionou uma leitura crítica e contextualizada da efetividade das ações implementadas, permitindo evidenciar avanços, lacunas e contradições nas práticas de acolhimento escolar.

Logo, essa perspectiva metodológica, sustentada por Lejano (2012) e Rodrigues (2008), reforça o caráter crítico e interpretativo do estudo, ao compreender as políticas de inclusão como construções sociais dinâmicas, resultantes da interação entre o Estado, a escola e as famílias imigrantes.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para estudos em Ciências Humanas e Sociais, conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa normativa assegura o respeito à dignidade, à liberdade e à autonomia dos participantes, garantindo que a coleta, o tratamento e a divulgação dos dados sejam realizados com responsabilidade e transparência.

Antes da realização das entrevistas e do grupo focal, todos os participantes foram informados sobre os objetivos, a finalidade e os procedimentos da pesquisa, sendo-lhes assegurado o direito de recusa, desistência ou interrupção da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. Após a exposição dos critérios e esclarecimentos necessários, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), autorizando voluntariamente a utilização das informações fornecidas.

A pesquisa contou também com a anuência formal da gestão da Escola Municipal Patativa do Assaré, lócus do estudo, respeitando as normas institucionais e garantindo que o desenvolvimento das atividades ocorresse sem interferir nas rotinas pedagógicas.

Durante o processo de coleta, todas as entrevistas e o grupo focal foram gravados com autorização prévia, sendo posteriormente transcritos e codificados. As transcrições receberam identificação genérica conforme o segmento de origem, G (gestão), P (professora) e F (família), a fim de assegurar o anonimato e o sigilo das informações. Os arquivos de áudio, as transcrições e demais registros foram armazenados em ambiente digital protegido, de acesso restrito à pesquisadora.

A utilização dos dados obedeceu rigorosamente aos princípios de confidencialidade, privacidade e integridade, de modo que nenhuma informação pessoal ou institucional foi exposta de forma a permitir a identificação dos participantes ou da escola. Os resultados foram apresentados apenas em termos gerais e interpretativos, preservando o caráter científico da análise e o respeito ético aos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a condução da pesquisa pautou-se na ética, no compromisso social e no cuidado com os participantes, garantindo a fidedignidade das informações e o cumprimento integral das normas que regem a pesquisa científica em contextos educacionais e sociais.

2.5 Desenvolvimento do Produto Educacional – Nota técnica “Escola Acolhedora”

O produto educacional desta pesquisa foi uma Nota técnica informativa voltada a gestores, professores e famílias de alunos imigrantes da rede pública de Fortaleza. Intitulada “*Escola Acolhedora: caminhos para inclusão e diversidade na educação pública*”, com objetivo orientar a comunidade escolar sobre os direitos educacionais dos imigrantes, as práticas de acolhimento e a rede de apoio disponível no município.

Elaborada com uma linguagem simples e visualmente acessível, a Nota técnica aborda temas como direitos dos alunos imigrantes, boas práticas de acolhimento, rede de apoio local, orientações sobre matrícula e ensino de português como língua de acolhida, além de dicas de convivência e valorização da diversidade cultural (Anexo C).

A validação (Anexo D) foi feita com gestores e professores das escolas participantes, que poderão sugerir ajustes quanto à clareza e aplicabilidade do material. Após essa etapa, a Nota técnica será disponibilizada em formato digital e físico para uso nas unidades escolares.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, COLONIALIDADE E GOVERNANÇA MIGRATÓRIA NO BRASIL: MARCOS NORMATIVOS, MODELOS DE INTEGRAÇÃO E EFEITOS NA INCLUSÃO ESCOLAR

O capítulo atual se destina a examinar a trajetória histórica, as bases legais e os resultados das políticas públicas de imigração no Brasil, especialmente as Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018, que são marcos na criação de um novo paradigma migratório no país. Investiga-se de que forma tais legislações e seus desdobramentos institucionais têm estruturado a governança migratória atual e afetado o processo de acolhimento e inclusão de crianças imigrantes nas escolas públicas brasileiras. A análise considera que a migração é um fenômeno que possui várias dimensões e que sua gestão vai além do aspecto legal, englobando também questões sociais, culturais e educacionais.

Portanto, o capítulo sugere uma leitura crítica e integrada das políticas migratórias brasileiras, evidenciando que a concretização dos direitos garantidos em lei não é apenas uma questão de dispositivos legais, mas também da superação de práticas coloniais e racistas ainda presentes nas instituições. É a partir desse olhar que se entendem os limites e as possibilidades das políticas de acolhimento escolar, e se sustenta o que será discutido a seguir, sobre a educação inclusiva direcionada aos alunos imigrantes.

3.1 Formação e evolução do sistema migratório brasileiro

O sistema migratório brasileiro tem suas raízes na própria formação do país e reflete as profundas desigualdades e hierarquias que marcaram a construção da sociedade brasileira. Desde o período colonial, os fluxos migratórios, forçados ou voluntários, moldaram a estrutura populacional, cultural e econômica do território, influenciando a maneira como o Estado passou, mais tarde, a lidar com o fenômeno da migração.

O primeiro grande movimento migratório em terras brasileiras foi o tráfico transatlântico de pessoas africanas escravizadas, que trouxe ao país cerca de 4,8 milhões de homens, mulheres e crianças entre os séculos XVI e XIX. Esse processo violento e desumano estabeleceu a base de um sistema social e econômico sustentado na exploração do trabalho e na inferiorização racial. A escravidão não foi apenas um regime econômico, mas também um projeto político e cultural que instituiu padrões de desigualdade e exclusão racial ainda perceptíveis nas estruturas sociais contemporâneas (IPEA, 2021; Cândido; Martins, 2024).

Com o fim do tráfico negreiro e a abolição da escravidão em 1888, o Estado brasileiro passou a incentivar a entrada de imigrantes europeus, especialmente italianos, alemães, espanhóis e portugueses. Esses fluxos migratórios foram intensamente financiados pelo governo, sob a justificativa de “modernizar” a economia e “branquear” a população. Branco (2018) explica que a política imigratória do final do século XIX estava vinculada a uma visão de progresso inspirada no modelo europeu, que considerava o imigrante branco como símbolo de civilização e desenvolvimento.

Esse movimento, além de atender à necessidade de mão de obra nas lavouras de café, reforçou a ideia de que o Brasil deveria se aproximar culturalmente da Europa. Cândido e Martins (2024) observam que esse período consolidou uma seletividade racial nas políticas migratórias, “valorizando o imigrante europeu e marginalizando os grupos negros e indígenas”, o que demonstra que a imigração no Brasil nasceu marcada por uma forte colonialidade do poder.

No início do século XX, o país começou a receber novos grupos migratórios, como sírios, libaneses, japoneses e, posteriormente, latino-americanos. Esses fluxos, embora tenham contribuído para a diversidade cultural e econômica do país, também foram acompanhados de práticas discriminatórias, muitas vezes legitimadas por discursos oficiais. Durante o Estado Novo (1937–1945), as políticas migratórias assumiram um caráter nacionalista e restritivo, priorizando imigrantes considerados “assimiláveis” e desestimulando a entrada de grupos vistos como incompatíveis com a formação nacional (Godóy, 2022).

Essa lógica de controle e vigilância sobre o estrangeiro se intensificou com a Lei nº 6.815/1980, o chamado Estatuto do Estrangeiro, sancionado durante a ditadura militar. O texto tratava o imigrante sob a ótica da segurança nacional, regulando sua permanência no país e restringindo seus direitos políticos e sociais. Mendes e Vieira (2024) explicam que o Estatuto via o estrangeiro como um risco potencial, e não como participante da vida social, o que expressa a visão autoritária que marcou o período.

O Estatuto do Estrangeiro transformou o migrante em objeto de controle e suspeita, subordinando o direito à liberdade e à mobilidade humana à lógica da vigilância estatal e da soberania militar. A legislação tratava a presença estrangeira como uma questão de segurança nacional, e não como um fenômeno social ou humanitário. Nesse contexto, o estrangeiro era reduzido a um status administrativo, privado de direitos políticos e constantemente vigiado pelas autoridades públicas (Mendes; Vieira, 2024). Essa visão de mundo, centrada na defesa do Estado e não da pessoa, sustentou práticas discriminatórias e legitimou o afastamento dos migrantes das políticas públicas de saúde, educação e trabalho.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país passou a adotar uma postura mais aberta em relação à mobilidade humana. Os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos ampliaram o debate sobre a necessidade de políticas migratórias baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças. A migração começou a ser tratada como direito e fenômeno social, e não apenas como uma questão de segurança (Prado; Gomes, 2019; Gaspar, 2022).

Nas décadas de 2000 e 2010, o Brasil se tornou também destino de imigrantes e refugiados, especialmente provenientes da América Latina, do Caribe e da África. Crises econômicas, guerras e desastres naturais intensificaram os fluxos de haitianos, venezuelanos e sírios, demandando novas respostas do Estado brasileiro. Savy (2022) destaca que a ampliação desses fluxos “evidenciou a necessidade de repensar as estruturas de acolhimento e as políticas públicas de integração, que até então eram frágeis e fragmentadas (p.60)”.

Nesse contexto, a migração passou a ocupar um espaço central na agenda de direitos humanos e nas políticas intersetoriais. Prado e Gomes (2019) afirmam que o Estado brasileiro começou a reconhecer que “a migração não se resume ao deslocamento físico de pessoas, mas envolve aspectos de identidade, pertencimento e cidadania”. Essa visão influenciou diretamente a elaboração da Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), que substituiria o antigo Estatuto do Estrangeiro e inauguraria um novo paradigma de governança migratória no país.

O percurso histórico do sistema migratório brasileiro revela, portanto, um constante movimento de tensão entre controle e acolhimento, inclusão e exclusão, modernização e colonialidade. Como resume o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021):

(...) A formação do sistema migratório brasileiro combina práticas de coerção e exploração herdadas da escravidão com projetos de imigração seletiva e políticas de integração recentes. Essa combinação explica a coexistência de um marco legal avançado com estruturas institucionais ainda excludentes (IPEA, 2021, p.15).

Diante desse contexto, o sistema migratório brasileiro nasceu marcado por hierarquias raciais e econômicas, evoluiu de forma seletiva e excludente e, apenas nas últimas décadas, passou a ser compreendido como uma questão de política pública e de direitos humanos. Essa trajetória histórica é fundamental para entender a base sobre a qual se construíram as políticas migratórias atuais, analisadas no próximo tópico.

3.2 Marco legal do sistema de migração no Brasil

O marco legal atual brasileiro é composto principalmente pela Lei de Migração de nº 13.445/2017 e pela Lei nº 13.684/2018, que tratam, respectivamente, dos direitos e deveres do migrante, incluindo princípios de igualdade de tratamento e oportunidade, e das medidas emergenciais de acolhimento em situações de crise humanitária (Brasil, 2017; Brasil, 2018). Essas legislações substituíram o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) e consolidaram um novo paradigma de governança migratória, pautado em princípios como igualdade de tratamento, repúdio à xenofobia e promoção dos direitos humanos.

A Lei nº 13.445/2017 foi um marco decisivo na transição de um modelo securitário para um modelo de direitos, garantindo aos imigrantes o acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à assistência social. Já a Lei nº 13.684/2018, voltada para situações emergenciais, foi fundamental no enfrentamento de crises migratórias recentes, como a dos refugiados venezuelanos, instituindo mecanismos de acolhimento, interiorização e articulação federativa. Ambas as leis reafirmam que a mobilidade humana é um direito e que o Estado deve assegurar condições dignas de permanência e integração (UNHCR/ACNUR, 2024).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.657/2025, que institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA), ampliou esse conjunto normativo ao propor uma política intersetorial de longo prazo, com ênfase em governança, participação social e combate à xenofobia. O decreto estabelece diretrizes para a documentação civil, matrícula escolar, regularização migratória e acesso a serviços públicos, consolidando o Brasil como referência regional em gestão migratória (Brasil, 2025; MigraMundo, 2025).

Entretanto, a literatura especializada indica que a consolidação desse marco legal depende da criação de arranjos institucionais estáveis e mensuráveis. A mera existência das normas não garante sua efetividade, especialmente em um país de dimensões continentais e com forte desigualdade regional. Gussi (2021) e o IPEA (2021) destacam que é preciso fortalecer mecanismos de avaliação e monitoramento das políticas migratórias, criando indicadores de integração que considerem variáveis como gênero, raça, faixa etária e tempo de residência.

A integração dos migrantes à sociedade brasileira pode ser analisada por meio de três grandes modelos conceituais estudados na literatura internacional e nacional: o assimilacionista, o multiculturalista e o intercultural. Conforme Branco (2018):

(...) O modelo assimilacionista pressupõe a completa adaptação do imigrante à cultura local, implicando adesão integral às normas e valores da sociedade de destino e minimização ou abandono dos traços culturais de origem. O multiculturalismo, por sua vez, reconhece a presença da diversidade e legítima múltiplas identidades culturais, mas, frequentemente, mantém fronteiras simbólicas e segmentações entre grupos, o que pode dificultar a verdadeira inclusão. O modelo intercultural, finalmente, propõe o diálogo entre culturas, incentivando trocas, hibridismos e a construção de novas identidades coletivas, promovendo interação recíproca e adaptativa entre migrantes e sociedade receptora (Branco, 2018, p. 80, grifo nosso).

O modelo assimilacionista, historicamente adotado em políticas do século XX, baseava-se na ideia de que o imigrante deveria se moldar à cultura do país de destino. Essa perspectiva desconsiderava as identidades culturais e linguísticas dos migrantes, reproduzindo desigualdades e reforçando hierarquias étnicas. No caso brasileiro, seus reflexos são perceptíveis ainda hoje em práticas institucionais que tratam o estrangeiro como alguém que precisa “se adaptar” e “aprender a ser brasileiro”, ao invés de promover uma convivência intercultural (Godóy, 2022).

O modelo multiculturalista, por sua vez, representou um avanço simbólico, ao reconhecer o direito à diferença. Contudo, como observa Dias e Fonseca (2023), esse modelo tende a criar “ilhas de diversidade”, nas quais os grupos minoritários são aceitos, mas sem interação efetiva com o conjunto da sociedade. Assim, o multiculturalismo pode se tornar uma forma de tolerância passiva, que mantém fronteiras simbólicas entre os sujeitos.

Já o modelo intercultural surge como a proposta mais coerente com o paradigma contemporâneo de direitos humanos. Ele busca não apenas reconhecer as diferenças, mas promover o diálogo entre culturas, estimulando trocas, cooperação e respeito mútuo. De acordo com Gaspar (2022), a integração intercultural propõe “um encontro entre iguais, no qual migrantes e nacionais compartilham espaços e responsabilidades, superando a visão de superioridade cultural do país de acolhida”.

No caso brasileiro, os princípios da Lei de Migração (2017) e da PNMRA (2025) aproximam-se dessa perspectiva intercultural ao enfatizar a participação social dos migrantes, o reconhecimento da diversidade cultural e o combate à discriminação. No entanto, como apontam Candeloro (2021) e o OBMigra (2024), a distância entre o que está previsto em lei e o que é vivenciado na prática ainda é expressiva. Falta estrutura administrativa, pessoal qualificado e financiamento para garantir que o atendimento e a documentação sejam realmente acessíveis a todos.

Além disso, Coelho e Freitas (2022) destacam que a integração não se esgota no momento do acolhimento, mas se consolida quando o migrante tem acesso contínuo a

educação, saúde, trabalho e proteção social. Essa visão exige coordenação intersetorial entre órgãos públicos e parcerias com a sociedade civil, universidades e organismos internacionais.

Lembeck e Corbellini (2022) reforçam que a inclusão social de migrantes requer políticas públicas que articulem formação profissional, aprendizado da língua portuguesa, reconhecimento de diplomas e acolhimento educacional das crianças. Essas medidas devem ser acompanhadas de indicadores públicos de monitoramento, garantindo transparência e participação cidadã.

Durante a pandemia da COVID-19, as fragilidades desse sistema tornaram-se ainda mais visíveis. A pandemia, iniciada em 2020, foi uma crise sanitária global causada pelo vírus SARS-CoV-2, que provocou milhões de mortes e gerou impactos econômicos, sociais e humanitários em praticamente todos os países. No Brasil, o estado de emergência em saúde pública levou à adoção de medidas de isolamento, fechamento de fronteiras, suspensão de atividades presenciais e restrição de serviços, afetando de forma profunda o cotidiano das populações em situação de vulnerabilidade.

Para os migrantes e refugiados, essas medidas tiveram consequências ainda mais severas, pois grande parte deles dependia do trabalho informal, da mobilidade e do acesso presencial a serviços públicos para manter suas condições de vida. A interrupção das atividades econômicas e a burocracia no acesso a auxílios emergenciais dificultaram a sobrevivência de famílias que já enfrentavam barreiras linguísticas, falta de documentação e ausência de redes de apoio (Balzan; Souza; Ferreira, 2023).

Relatórios do OBMigra (2024) e da OIM (2022) mostram que muitos imigrantes ficaram excluídos de programas sociais e de saúde por não possuírem registro no Cadastro Único ou por residirem em áreas com baixa cobertura de assistência pública. O fechamento das fronteiras também interrompeu fluxos de entrada e dificultou o processo de interiorização e regularização migratória, especialmente de venezuelanos e haitianos.

Além disso, a pandemia acentuou desigualdades já existentes, afetando o acesso à educação das crianças imigrantes. O ensino remoto revelou a ausência de conectividade, de equipamentos tecnológicos e de suporte pedagógico adequado para estudantes estrangeiros. Famílias sem domínio do português e sem acesso digital tiveram dificuldades em acompanhar as atividades escolares, resultando em aumento das taxas de evasão e defasagem escolar (Lembeck; Corbellini, 2022).

Em termos institucionais, a crise expôs a fragilidade da coordenação federativa e a ausência de políticas públicas específicas para o atendimento a migrantes em situações de emergência. A pandemia, portanto, não apenas desafiou os sistemas de saúde e educação, mas

também revelou o quanto a integração de migrantes ainda depende de ações improvisadas, voluntárias e desarticuladas, reforçando a importância de fortalecer a PNMRA como instrumento de planejamento de longo prazo (Freitas, 2024).

No plano institucional, Oliveira e Gomez (2024) observam que a PNMRA introduziu o conceito de governança compartilhada, que busca equilibrar responsabilidades entre União, estados e municípios. Contudo, para que esse modelo funcione, é essencial a criação de protocolos administrativos padronizados e indicadores comparáveis de integração, que permitam medir avanços e corrigir falhas.

Diante de toda essa transformação ao longo da história, que foi de progresso, o Brasil possui hoje um marco legal robusto e moderno, capaz de orientar políticas migratórias baseadas em direitos, equidade e respeito à diversidade cultural. Entretanto, a concretização desses princípios depende da transformação do modelo intercultural em prática cotidiana, o que requer formação de gestores, recursos estáveis e articulação intersetorial permanente. As normas e decretos representam o caminho legal; contudo, a integração verdadeira só será alcançada quando o Estado reconhecer o migrante como parte do tecido social, e não como um visitante temporário.

3.3 Efeitos das políticas migratórias na inclusão escolar de crianças imigrantes

A educação é reconhecida como o principal vetor de integração social e cultural de pessoas em mobilidade, funcionando como um espaço de encontro, pertencimento e reconstrução identitária. No entanto, os efeitos das políticas migratórias sobre a inclusão escolar revelam tanto avanços legais quanto limitações estruturais. O reconhecimento da educação como direito universal, independentemente da nacionalidade ou da condição documental, é um marco previsto na Lei nº 13.445/2017, que garante o acesso igualitário à rede pública de ensino (Brasil, 2017).

Mesmo com esse avanço normativo, o cotidiano das escolas brasileiras ainda expressa desigualdades estruturais e persistência de práticas excludentes. Oliveira e Gomez (2024) observam que a ausência de coordenação entre as políticas migratórias e educacionais dificulta a consolidação de estratégias permanentes de acolhimento. Muitas escolas ainda atuam de modo reativo, sem diretrizes intersetoriais que orientem a matrícula, o acompanhamento pedagógico e o suporte linguístico.

O OBMigra (2024) aponta que, entre 2019 e 2023, o número de matrículas de estudantes imigrantes cresceu significativamente, mas a taxa de evasão escolar permaneceu

três vezes maior do que entre brasileiros. A inclusão formal, portanto, não se converteu em inclusão real. Essa lacuna revela o impacto da colonialidade educacional, em que o português padrão é tratado como único idioma legítimo e a diversidade linguística é invisibilizada, comprometendo o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças.

A falta de políticas linguísticas e culturais efetivas agrava o problema. Pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023) e de Lima e Castro (2024) mostram que a ausência de mediadores interculturais, tradutores e materiais bilíngues prejudica a comunicação entre escolas e famílias, especialmente em redes municipais com alta presença de venezuelanos, haitianos e senegaleses. Como consequência, alunos são muitas vezes alocados em turmas inferiores à sua idade, o que gera frustração, perda de autoestima e sensação de não pertencimento.

O racismo estrutural também se manifesta no ambiente escolar. Cândido e Martins (2024) destacam que as representações nos livros didáticos, nas avaliações e nas relações interpessoais ainda privilegiam narrativas eurocêntricas, reforçando estereótipos e hierarquias raciais. Essas dinâmicas silenciosas geram um processo de exclusão simbólica, em que as diferenças culturais são vistas como obstáculos e não como potencial educativo.

Candeloro (2021) reforça que a efetividade das políticas migratórias depende do reconhecimento da escola como espaço estratégico para a integração social. A ausência de formação continuada para professores e gestores, aliada à falta de planejamento institucional, faz com que o acolhimento ocorra de maneira improvisada e desigual entre os municípios. É nesse contexto que a formação docente intercultural se torna indispensável, permitindo que educadores desenvolvam competências para lidar com diversidade linguística, religiosa e cultural em sala de aula.

Durante a pandemia da COVID-19, essas fragilidades se tornaram ainda mais evidentes. A crise sanitária global, iniciada em 2020, provocou o fechamento de escolas, a interrupção de serviços públicos e o agravamento das desigualdades. Para as famílias migrantes, os impactos foram severos: muitas perderam suas fontes de renda, tiveram dificuldade para acessar o ensino remoto e ficaram excluídas dos programas de assistência emergencial. Como observa Savy (2022, p. 6), “a crise sanitária revelou o quanto a inclusão escolar ainda depende de redes de apoio frágeis e de políticas locais improvisadas”.

O relatório da UNESCO (2023) confirma que o ensino remoto acentuou as desigualdades digitais, pois boa parte dos migrantes vive em moradias precárias, sem internet estável nem equipamentos tecnológicos. Essa realidade levou a uma evasão silenciosa de

crianças estrangeiras, especialmente nas séries iniciais, comprometendo a continuidade do processo de alfabetização e integração linguística.

Além das dificuldades materiais, a pandemia também revelou a fragilidade da coordenação federativa das políticas públicas voltadas à migração. Muitos municípios, sem recursos ou orientação técnica, dependeram de organizações civis e voluntárias para atender famílias imigrantes. Essa desarticulação reforçou o entendimento de que a efetividade da Lei de Migração e da PNMRA (2025) depende da institucionalização de protocolos intersetoriais entre educação, assistência social e saúde (OBMigra, 2024; Brasil, 2025).

De forma convergente, Dias e Fonseca (2023) defendem que a avaliação das políticas migratórias deve incluir indicadores educacionais e sociais, capazes de mensurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a convivência intercultural. Já Oliveira e Gomez (2024) enfatizam que a integração educacional das crianças migrantes deve ser entendida como um processo de longo prazo, sustentado por financiamento público, planejamento pedagógico e reconhecimento das identidades culturais.

Nessa perspectiva, a escola se torna o principal campo de materialização das políticas migratórias. É nela que as legislações se transformam em práticas concretas de acolhimento, convivência e construção da cidadania. Quando a educação reconhece a diversidade linguística e cultural como parte legítima do processo de aprendizagem, o Estado reafirma o compromisso com a inclusão intercultural (Tonhati, Araújo; Contreras, 2024). É a partir desse ponto que se abrem as discussões sobre educação inclusiva para alunos imigrantes, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS IMIGRANTES: ACOLHIMENTO, ACESSO AO DIREITO E POLÍTICAS DE SUPORTE

A inclusão de alunos imigrantes no sistema educacional brasileiro representa um dos maiores desafios contemporâneos das políticas públicas de educação. A escola, como instituição social e formadora, é o espaço onde se materializa o encontro entre culturas, línguas e experiências diversas. Garantir o direito à educação para crianças migrantes significa muito mais do que assegurar o acesso à matrícula: implica reconhecer e acolher identidades, trajetórias e vulnerabilidades que acompanham o deslocamento humano (Pereira; Vale, 2023).

Nos últimos anos, o Brasil tem recebido um número crescente de famílias imigrantes e refugiadas, o que exige das redes de ensino estruturas de acolhimento, mediação linguística e apoio psicossocial que ainda estão em construção (Ribeiro, 2025). Essas crianças chegam, muitas vezes, sem domínio da língua portuguesa, com histórico escolar interrompido e vivências marcadas por ruptura familiar ou deslocamento forçado. A ausência de protocolos nacionais padronizados e de formação docente específica torna o processo de escolarização ainda mais complexo (Souza; Oliveira, 2023).

A educação inclusiva, nesse contexto, precisa ser compreendida como um processo intersetorial, que articula políticas educacionais, sociais e de direitos humanos, mas sem sobrecarregar a escola com funções que pertencem à assistência ou à saúde. Como afirmam Almeida e Freitas (2020), as políticas de suporte devem garantir condições para que o direito à educação se efetive, sem deslocar da escola sua função central de ensinar e formar.

Este capítulo discute o tema em três eixos complementares: a chegada e a logística de acolhimento escolar, analisando como se dá a recepção das crianças migrantes ao entrarem no país e como são integradas às instituições de ensino; o acesso e o tratamento educacional, destacando práticas pedagógicas, barreiras linguísticas e enfrentamento à xenofobia; e por fim, examina as políticas de suporte e o papel intersetorial da rede pública, mostrando que a efetividade da inclusão depende de cooperação entre diferentes órgãos e da consolidação de políticas educacionais realmente interculturais.

4.1 Da chegada ao acolhimento escolar: da matrícula até a enturmação

O direito à educação para alunos imigrantes é um tema que vem ganhando relevância crescente nas políticas públicas contemporâneas, especialmente diante da intensificação dos fluxos migratórios globais. No Brasil, o aumento do contingente de imigrantes, refugiados e apátridas têm colocado as escolas diante do desafio de acolher estudantes provenientes de diferentes países, línguas e realidades culturais (St Fort; Alves, 2023). Essa nova configuração demográfica exige políticas educacionais que ultrapassem a mera matrícula e alcancem práticas efetivas de acolhimento, adaptação e pertencimento.

O processo de inclusão educativa tem início ainda na chegada ao país e envolve uma série de etapas logísticas, desde a regularização documental até o ingresso nas redes municipais e estaduais de ensino. Entretanto, como observam Tonhati, Araújo e Contreras (2024), há uma lacuna significativa entre a legislação e o cotidiano escolar, marcada pela ausência de protocolos claros para matrícula e enturmação. Muitas vezes, as escolas não recebem orientações sobre como proceder quando o aluno imigrante não apresenta documentação completa, o que gera atrasos, deslocamentos indevidos entre unidades e descontinuidade escolar.

De acordo com Ribeiro (2025), é comum que crianças imigrantes enfrentem longos períodos fora da escola devido à burocracia e à ausência de articulação entre os órgãos de educação, assistência e migração. Esse hiato de tempo entre a chegada e a matrícula fragiliza o vínculo com o sistema de ensino e agrava sentimentos de exclusão. Silva e Azevedo (2024) discutem que, em alguns municípios, equipes gestoras criam soluções locais, como a matrícula provisória e a avaliação diagnóstica inicial, permitindo ao aluno ingressar imediatamente e posteriormente regularizar sua documentação, uma prática considerada exemplo de acolhimento humanizado e coerente com o princípio da proteção integral.

A barreira linguística continua sendo o obstáculo mais visível à integração educacional. A falta de fluência no português compromete a aprendizagem, a socialização e o bem-estar emocional das crianças, que frequentemente relatam solidão e medo de errar ao se comunicar (Souza; Senna, 2021). Souza (2025) denomina esse fenômeno de “*solitude da criança imigrante*”, um estado de não pertencimento que ultrapassa o aspecto linguístico e revela uma condição de vulnerabilidade afetiva. O acolhimento, nesse sentido, deve priorizar estratégias comunicativas plurilíngues, jogos, gestos e mediações visuais que permitam a compreensão e a interação entre colegas e professores, reconhecendo a linguagem como instrumento de inclusão e afeto.

Além do idioma, as diferenças culturais geram situações de tensão e mal-entendidos no cotidiano escolar. A diversidade de práticas religiosas, alimentares e comportamentais, se não for mediada pedagogicamente, pode produzir rejeição ou estranhamento entre os alunos. Melo e Rocha (2024) ressaltam que o acolhimento exige sensibilidade cultural por parte da equipe docente e administrativa, o que implica compreender a escola como espaço de educação intercultural, e não de assimilação. Assim, acolher é reconhecer as diferenças sem hierarquizá-las, estimulando o diálogo e a aprendizagem mútua, de modo a transformar a diversidade em experiência educativa (Oliveira; Martins, 2023).

A enturmação, processo de inserção do aluno imigrante em uma turma compatível com sua idade e trajetória, também revelam fragilidades. Em muitos casos, crianças são alocadas em séries inferiores, o que provoca desmotivação e reforça desigualdades (Nunes; Henrique, 2021). Andrade e Fernandes (2025) alertam que a enturmação deve considerar a escolarização prévia e não apenas a idade cronológica, garantindo acompanhamento individualizado e mediação linguística. Essa medida evita que a criança vivencie a escola como espaço punitivo e favorece a adaptação gradual ao novo contexto.

Outro fator estrutural é a desigualdade socioeconômica. Diversos estudantes imigrantes vivem em condições precárias, com acesso restrito a livros, transporte e tecnologias, além de responsabilidades domésticas ou laborais que reduzem o tempo dedicado aos estudos. Nascimento e Andrade (2023) apontam que, em muitos casos, essas famílias residem em áreas periféricas e carecem de apoio para o deslocamento diário até a escola, o que impacta diretamente a frequência e o rendimento. Cordeiro e Albuquerque (2022) complementam que, sem o suporte de políticas públicas integradas, a escola acaba assumindo sozinha demandas que extrapolam sua função pedagógica.

O acolhimento inicial, portanto, não deve restringir-se a um ato administrativo de matrícula, mas envolver ações pedagógicas e socioemocionais planejadas. Experiências relatadas por Rocha (2024) e Valadares e Souza (2022) mostram que escolas que investem em reuniões de recepção, tutoria entre pares, adaptação curricular e acompanhamento psicossocial conseguem reduzir significativamente a evasão e fortalecer o sentimento de pertencimento. Além disso, o brincar, segundo Silva e Nascimento (2025), é um elemento fundamental nesse processo, pois cria pontes simbólicas de comunicação e solidariedade entre crianças de diferentes origens, favorecendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Essa perspectiva encontra respaldo em um marco jurídico robusto, que consolida a educação como direito universal. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, garantindo igualdade de

acesso e permanência, sem qualquer distinção de nacionalidade (Brasil, 1988). Já a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração) reforça esse princípio ao assegurar expressamente:

(...) Ao migrante é garantida, em igualdade de condições com os nacionais, a liberdade e a igualdade de tratamento e de oportunidade, inclusive o direito à educação pública, ao trabalho e à livre circulação, bem como a observância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Brasil, 2017, art. 4º, inc. I e VIII, s/n).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) complementa esse dispositivo ao afirmar que a educação é dever do Estado e deve assegurar “acesso e permanência na escola” a todas as crianças e adolescentes, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), em seu artigo 53, estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, art. 53, s/n).

Esses dispositivos formam o tripé legal da educação inclusiva, garantindo que toda criança em território brasileiro tenha direito à escola, independentemente de sua origem ou condição migratória. Com isso, a legislação brasileira reconhece que o ato de acolher um estudante imigrante vai além de uma prática pedagógica: é a materialização de um direito constitucional, que reafirma a escola como espaço de dignidade, convivência e justiça social (Ferreira; Maia, 2022).

Nesse sentido, o acolhimento escolar deve ser compreendido como um processo contínuo e coletivo, que envolve o engajamento de professores, gestores, famílias e comunidades. Segundo Lima e Castro (2024), o sucesso dessa etapa depende da existência de redes intersetoriais capazes de articular as dimensões pedagógica, emocional e social do aluno imigrante. Assim, a chegada e a enturmação deixam de ser um desafio burocrático e se torna um ato pedagógico, jurídico e humanitário, que traduz na prática o princípio do direito à educação como bem público universal.

4.2 Acesso ao direito fundamental à educação: tratamento escolar e práticas inclusivas

Garantir o direito à educação significa muito mais do que permitir o ingresso formal na escola. É necessário assegurar acesso funcional e tratamento pedagógico inclusivo, que reconheçam as condições linguísticas, culturais e emocionais de cada estudante. A formação docente é elemento-chave nesse processo. No Brasil, professores raramente recebem capacitação específica para atender alunos de diferentes origens, o que dificulta o

desenvolvimento de práticas adequadas. A formação continuada deve incluir estratégias pedagógicas multiculturais, metodologias bilíngues e ações de enfrentamento à xenofobia e aos estereótipos (Ribeiro; Oliveira, 2024).

A xenofobia é um fenômeno estrutural e silencioso nas escolas, manifestando-se tanto em práticas institucionais quanto nas relações entre pares. Leal e Baptista (2024) apontam que a resistência ao “outro estrangeiro” não decorre apenas da diferença cultural, mas de uma herança colonial que associa o nacional ao homogêneo e o estrangeiro ao estranho. Superar esse padrão requer formação crítica de professores e o fortalecimento de práticas pedagógicas baseadas na empatia, no diálogo e na escuta ativa.

A desigualdade também se manifesta no currículo e na forma como o conhecimento é apresentado. A ausência de conteúdos que contemplem as histórias e as culturas de origem dos alunos imigrantes reforça a sensação de “não pertencimento”. Para Kohatsu e Ramos (2020), a educação inclusiva exige que o multiculturalismo se torne prática cotidiana, um processo de valorização da diferença, e não apenas de tolerância. Nesse mesmo sentido, Borges e Santos (2023), inspirados na pedagogia emancipatória freireana, defendem que a escola deve transformar a diversidade em um ato político de reconhecimento, em que o estudante migrante deixa de ser visto como objeto de integração e passa a ser sujeito ativo da aprendizagem.

Rocha e Monteiro (2024) destacam que a diferença entre inclusão e integração é essencial para compreender os limites das políticas atuais. Enquanto a integração busca apenas inserir o aluno em estruturas preexistentes, a inclusão implica transformar a escola para acolher diferentes identidades culturais, linguísticas e religiosas. Essa distinção tem implicações diretas sobre o currículo, a avaliação e o planejamento pedagógico, que devem ser reconstruídos à luz da interculturalidade.

O conceito de “política como diversidade e contradição”, apresentado por Farias, Golin e Costa (2023), ajuda a compreender a necessidade de políticas educacionais flexíveis e adaptáveis. Cada comunidade escolar enfrenta realidades distintas, o que exige planos pedagógicos que respondam às especificidades dos alunos e de suas famílias. Nesse contexto, programas de ensino do português como segunda língua tornam-se ferramentas essenciais para garantir a aprendizagem e a participação social (Santana, 2020; Coelho, 2024).

A legislação educacional brasileira reconhece essa necessidade e orienta a prática docente nesse sentido. A Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos e a valorização da diversidade cultural, define que:

(...) A educação intercultural supõe o reconhecimento e o respeito à diversidade linguística e cultural, à coexistência de diferentes visões de mundo e à troca entre grupos, povos e culturas, com base na igualdade, na dignidade e na solidariedade humana (Brasil, 2012, art. 2º, s/n).

Para Matos (2023), esse documento amplia a concepção de inclusão, reafirmando o compromisso da escola com o diálogo entre culturas, a eliminação de práticas discriminatórias e o fortalecimento da identidade de cada sujeito. Ele também fundamenta ações pedagógicas que tratam o idioma como direito de expressão e não como barreira de integração.

No cotidiano escolar, a ausência de políticas bilíngues estruturadas ainda é um desafio. Maciel e Oliveira (2023) observam que, sem suporte linguístico adequado, o estudante migrante experimenta a exclusão não apenas no aprendizado, mas também nas interações sociais. A criação de materiais bilíngues, tradutores comunitários e oficinas de língua de acolhida são estratégias que podem favorecer a adaptação e reduzir a evasão escolar.

A mediação cultural e o apoio psicossocial também são fundamentais. Estudantes que vivenciaram deslocamentos forçados, separações familiares ou discriminações precisam de acompanhamento emocional constante. A presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas contribui para o fortalecimento dos vínculos e para o enfrentamento das formas sutis de xenofobia que podem emergir no ambiente escolar (Fagundes; Silva, 2022).

Gomes e Machado (2025) acrescentam que a inclusão não pode ser compreendida como um esforço isolado de professores sensíveis, mas como uma política institucional sustentada por financiamento, monitoramento e formação. Nesse sentido, programas intersetoriais, que articulam educação, assistência social e direitos humanos, devem garantir atendimento contínuo às famílias migrantes, promovendo a permanência e a aprendizagem em condições equitativas.

Portanto, o acesso ao direito à educação de crianças imigrantes exige muito mais do que diretrizes normativas. Para Martins e Lopes (2024), requer mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, nas culturas escolares e na própria concepção de cidadania. A inclusão passa a ser entendida não como concessão, mas como expressão concreta de um Estado democrático e plural, que reconhece a presença do outro como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

4.3 Políticas de suporte: o que cabe à escola e o que exige rede intersetorial

A educação inclusiva de imigrantes exige não apenas políticas pedagógicas adequadas, mas também políticas de suporte estruturadas que assegurem condições básicas de vida,

acesso à documentação e atendimento social. Essas ações devem garantir dignidade e estabilidade às famílias, sem transferir para a escola funções que pertencem ao campo das políticas sociais. É fundamental compreender que as políticas educacionais se configuram como direitos sociais de caráter permanente, e não como respostas assistenciais eventuais. Assim, a efetividade da inclusão educacional depende da articulação entre as redes de ensino, assistência, saúde e direitos humanos (Farias; Golin; Costa, 2023).

De acordo com Vieira e Santos (2024), a ausência de coordenação intersetorial é uma das principais causas da descontinuidade das ações voltadas à população migrante. Quando não há diálogo entre os órgãos públicos, a escola assume uma sobrecarga institucional que enfraquece sua função pedagógica. Essa fragmentação é agravada pela falta de financiamento específico e pela escassez de equipes técnicas formadas para lidar com o contexto intercultural.

O Parecer CNE/CP nº 8/2020 reforça que a responsabilidade pela garantia do direito à educação é compartilhada entre Estado e sociedade, não podendo recair exclusivamente sobre o espaço escolar. O documento orienta que:

(...) As políticas educacionais devem ser articuladas a políticas de assistência social e de saúde, com vistas a assegurar condições de permanência e aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, como migrantes, refugiados e apátridas. A escola, embora seja espaço de acolhimento, não pode substituir o papel do Estado na garantia de direitos sociais (Brasil, 2020, p. 18).

A compreensão dessa diretriz é essencial para distinguir acolhimento pedagógico de amparo social. Como apontam Teixeira e Prado (2023), o acolhimento educacional não se resume a sensibilização ou empatia, mas requer políticas públicas que garantam acesso ao transporte, alimentação, moradia e acompanhamento familiar. Essas dimensões constituem o que chamam de “infraestrutura da permanência”, indispensável à aprendizagem e ao pertencimento escolar.

Em nível internacional, experiências de países como Portugal, França e Canadá oferecem referências críticas sobre integração. Em Portugal, os Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) operam de forma interministerial, com serviços de tradução, orientação legal e encaminhamento escolar. Na França, programas interculturais foram ampliados após 2020, com foco no combate à xenofobia e na valorização da diversidade linguística (UNESCO, 2023). No Canadá, a inclusão educacional é apoiada por mediadores culturais e por políticas de acompanhamento psicológico, o que tem inspirado projetos latino-americanos de acolhimento (UNHCR/ACNUR, 2024).

No Brasil, as ações bilíngues e interculturais ainda se concentram em grandes centros urbanos, mas há experiências promissoras em redes municipais e estaduais que articulam educação e assistência. Carvalho e Menezes (2024) relatam que projetos desenvolvidos em escolas públicas do Paraná e de Roraima, com apoio de universidades, têm oferecido oficinas de língua portuguesa, rodas de escuta e acompanhamento social às famílias recém-chegadas. De forma semelhante, Henriques e Prado (2023) destacam o papel de organizações civis e pastorais migratórias que atuam como pontes entre famílias imigrantes e instituições educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Para além das ações pontuais, o OBMigra (2024) recomenda a criação de um Sistema Nacional de Educação para Migrações, com protocolos unificados e metas de acompanhamento. Esse sistema deveria incluir indicadores de matrícula, frequência e rendimento, além de capacitação docente e monitoramento intersetorial. Sem esses instrumentos, as políticas correm o risco de permanecerem localizadas e dependentes de iniciativas voluntárias.

A construção de políticas de suporte eficazes, portanto, depende de uma governança colaborativa, baseada em responsabilidades bem definidas entre Estado, escola e comunidade. Ferraz e Moura (2025) enfatizam que a integração só é duradoura quando as famílias migrantes participam ativamente da gestão escolar e das decisões comunitárias, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Essa participação é o que transforma o acolhimento em um processo democrático e emancipador, e não apenas administrativo.

Nesse sentido, a política educacional voltada aos imigrantes deve ser tratada como política pública estruturante e permanente, sustentada por financiamento, formação e avaliação. Somente por meio de ações coordenadas e contínuas será possível garantir acesso, permanência e aprendizagem com equidade, reafirmando a educação como direito humano universal, instrumento de justiça e campo de reconstrução da cidadania para todos (Cordeiro; Albuquerque, 2022).

A educação inclusiva de alunos imigrantes revela, em toda a sua complexidade, que o acolhimento escolar é apenas o primeiro passo de um processo que se estende para além dos muros da escola. O percurso formativo dessas crianças está condicionado à existência de políticas públicas articuladas, à formação docente adequada e à superação de barreiras linguísticas, culturais e institucionais (Almeida; Freitas, 2020).

O capítulo demonstrou que, embora o Brasil possua uma base legal sólida e experiências inovadoras em curso, a efetividade da inclusão educacional ainda depende da integração entre Estado, escola e sociedade civil, consolidando uma rede de proteção capaz de

transformar o direito à educação em realidade concreta. No próximo capítulo, o foco desloca-se da discussão teórica para a análise contextual da imigração em Fortaleza - CE, observando como os marcos legais e as políticas de acolhimento são implementados no território local. A partir desse recorte, serão discutidos os desafios e oportunidades que caracterizam a experiência migratória na capital cearense, evidenciando as condições reais de inclusão e integração dos imigrantes nas escolas e na sociedade.

5 POLÍTICAS MIGRATÓRIAS E INCLUSÃO ESCOLAR EM FORTALEZA (CE): LIMITES, AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES

O estudo das políticas migratórias no contexto de Fortaleza (CE) permite compreender de forma concreta como os princípios de acolhimento e inclusão, previstos na legislação nacional, se materializam, ou não, no cotidiano das escolas públicas municipais. Este capítulo busca analisar os desafios e as oportunidades que emergem na implementação dessas políticas, observando como medida o Estado, as redes de ensino e as instituições parceiras têm (ou não) conseguido promover uma educação verdadeiramente inclusiva para crianças imigrantes.

De acordo com Lima (2024), a inclusão de migrantes no Nordeste brasileiro revela uma contradição entre a expansão dos direitos sociais e a persistência das desigualdades territoriais. Enquanto a legislação brasileira avança no reconhecimento dos imigrantes como sujeitos de direitos, a efetivação dessas garantias nas cidades médias e capitais regionais permanece desigual, marcada pela ausência de estrutura administrativa e pela fragmentação das políticas públicas.

Fortaleza reflete essa realidade de contrastes. Embora seja reconhecida por algumas iniciativas de acolhimento e tenha recebido, em 2022, o Selo MigraCidades, certificação internacional concedida pela Organização Internacional para as Migrações (OIM/ONU Migrações) por boas práticas migratórias, a cidade ainda enfrenta limitações significativas de gestão, financiamento e formação docente (ONU Migrações, 2022). O aumento do número de imigrantes, especialmente venezuelanos, haitianos e africanos, intensificou os desafios das redes públicas de ensino, revelando tanto o potencial transformador da diversidade cultural quanto às fragilidades estruturais da política educacional.

Neste capítulo, o foco recai sobre a dimensão empírica da pesquisa, com o objetivo de avaliar como o município de Fortaleza tem respondido aos fluxos migratórios recentes. o capítulo busca examinar criticamente o alcance e as lacunas das políticas migratórias no contexto fortalezense, bem como as implicações dessas práticas para a efetivação do direito à educação e para a consolidação de uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.

5.1 Contexto migratório e perfil da imigração em Fortaleza

Nas últimas décadas, Fortaleza consolidou-se como uma das principais cidades receptoras de imigrantes no Nordeste brasileiro. De acordo com o Relatório Anual do

Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (2024), o fluxo migratório para a capital cearense tem aumentado de maneira contínua, impulsionado por crises humanitárias e econômicas em países como Venezuela, Haiti, Senegal e Angola. Esses movimentos refletem transformações globais nas rotas de deslocamento, nas quais cidades médias e capitais regionais passam a figurar como novos pólos de recepção de migrantes no Brasil. Almeida (2023) observa que, ao contrário do eixo Sul-Sudeste, Fortaleza acolhe migrantes em situação de maior vulnerabilidade, o que exige políticas de inserção social mais sensível e descentralizada.

A cidade apresenta um perfil migratório marcado pela diversidade cultural e socioeconômica. Segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (2023), Fortaleza atrai imigrantes pela percepção de segurança, pelo custo de vida relativamente menor e pela existência de redes de apoio formadas por conterrâneos, instituições religiosas e organizações de base comunitária. Essas redes funcionam como mecanismos de proteção e solidariedade, sobretudo na chegada, quando há ausência de políticas públicas estruturadas. Para Barbosa e Henriques (2024), esse tipo de rede informal tem sido essencial para compensar a morosidade estatal em garantir acesso à moradia, emprego e escolarização.

Além das redes sociais, as condições geográficas e econômicas do Ceará contribuem para esse fenômeno. O Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT, 2024) indica que o crescimento do setor de serviços, do comércio e da construção civil tem atraído migrante que buscam oportunidades de renda e estabilidade familiar. Pereira (2023) destaca que, apesar da inserção em atividades econômicas informais, esses grupos têm desempenhado papel relevante no dinamismo urbano e na recomposição de comunidades periféricas. Esse processo demonstra que a imigração em Fortaleza vai além da busca por refúgio: trata-se também de uma estratégia de reconstrução de projetos de vida e de participação social.

O impacto educacional do aumento da imigração é expressivo. Dados do OBMigra (2023) apontam que, entre 2020 e 2023, o número de matrículas de estudantes imigrantes na rede pública municipal cresceu mais de 40%, com predominância de alunos oriundos da Venezuela, Haiti e Guiné-Bissau. Entretanto, Santos e Moraes (2024) observam que o crescimento das matrículas não foi acompanhado por políticas adequadas de suporte linguístico e psicológico, o que amplia a evasão escolar e compromete o processo de integração. Muitas crianças passam meses fora da escola devido à falta de documentação ou de vagas, revelando uma fragilidade institucional que contrasta com os avanços legais garantidos pela Lei de Migração.

Outro aspecto relevante é a distribuição territorial dos migrantes em Fortaleza. A maioria se concentra em bairros centrais e periféricos com menor custo habitacional, como Jacarecanga, Parangaba e Montese, onde há maior disponibilidade de imóveis alugados e redes de apoio comunitário. Segundo Costa e Andrade (2025), essa concentração geográfica produz efeitos diretos na dinâmica escolar: escolas dessas regiões passam a lidar com públicos culturalmente diversos, sem, contudo, receber reforço orçamentário ou formação específica para docentes. Essa desigualdade territorial faz com que o direito à educação varie conforme o bairro e a capacidade institucional de cada escola.

A presença crescente de imigrantes também desafia a infraestrutura urbana e os serviços públicos. Figueiredo (2023) destaca que o município de Fortaleza enfrenta limitações históricas de investimento em políticas sociais, o que se reflete na precariedade dos serviços de saúde, assistência e educação oferecidos a essas populações. Em muitos casos, o acolhimento de famílias migrantes depende de parcerias com entidades filantrópicas ou religiosas, que atuam de forma voluntária. Embora essas iniciativas sejam relevantes, elas não substituem o papel do Estado na efetivação de políticas universais e equitativas.

Por fim, a análise do contexto migratório de Fortaleza evidencia um cenário de contrastes entre potencial e fragilidade. De um lado, a cidade mostra capacidade de acolhimento, diversidade cultural e um conjunto de experiências locais que podem ser ampliadas; de outro, persiste a ausência de políticas públicas sistemáticas, o que perpetua a vulnerabilidade dos imigrantes e limita sua inclusão plena. Como enfatiza Machado (2024), a capital cearense encontra-se em um ponto de inflexão: precisa decidir se a imigração será tratada como fenômeno passageiro ou como dimensão permanente de sua política educacional e social.

5.2 Limites das políticas públicas e o papel ausente do Estado

A intensificação do fluxo migratório em Fortaleza tem exposto as fragilidades estruturais do poder público na coordenação de políticas educacionais e sociais. Apesar de avanços pontuais, como o reconhecimento do município pelo Selo MigraCidades (ONU Migrações, 2022), as ações implementadas permanecem fragmentadas, de curto alcance e sem continuidade administrativa. Como observa Carneiro (2024), o problema não é apenas a ausência de programas, mas a falta de uma política pública de Estado que supere o caráter episódico das ações de acolhimento, consolidando uma agenda permanente de inclusão migratória.

Estudos recentes, como Ramos e Duarte (2023), apontam que a política local ainda carece de articulação intersetorial mostram que as áreas de educação, saúde, assistência e habitação operam de maneira isolada, o que impede o atendimento integral às famílias imigrantes. Essa fragmentação institucional gera sobrecarga às escolas, que passam a assumir papéis assistenciais, como mediação com serviços de saúde, intermediação documental e apoio psicológico, sem contar com suporte técnico nem financeiro para isso. Em muitos casos, o trabalho de acolhimento é feito por professores e gestores de forma voluntária, evidenciando a ausência do Estado como garantidor de direitos.

Esse quadro de desarticulação institucional confirma o diagnóstico de Pires (2025), segundo o qual o Brasil vive uma “governança migratória de baixa densidade”, em que os municípios são os principais responsáveis pela execução das políticas, mas não recebem os recursos e as orientações necessárias do governo federal. A falta de repasses específicos e de diretrizes nacionais sobre imigração e educação contribui para um cenário de improviso e desigualdade territorial.

A ausência do Estado também se manifesta na falta de planejamento orçamentário e monitoramento de resultados. Nogueira e Passos (2024) destacam que, embora Fortaleza tenha incorporado metas de inclusão social no Plano Municipal de Educação, não há indicadores específicos voltados à população migrante. Isso significa que não se sabe, de forma sistematizada, quantas crianças estrangeiras estão fora da escola, quantas concluem o ensino básico ou quantas recebem acompanhamento psicopedagógico. A ausência de dados é, em si, uma forma de exclusão simbólica.

Além das limitações administrativas, persistem problemas de infraestrutura e de formação docente. Como evidenciam Moreira e Prado (2023), a carência de professores capacitados para lidar com a diversidade linguística e cultural continua sendo um dos principais entraves à inclusão. A inexistência de intérpretes e de salas específicas para o ensino de português como segunda língua reforça as barreiras de comunicação e impacta diretamente o desempenho escolar. Lourenço (2024) complementa que a maioria dos educadores não recebe formação continuada sobre imigração, o que leva à reprodução inconsciente de estigmas e à falta de estratégias pedagógicas de acolhimento.

A precariedade de recursos humanos e materiais cria um ambiente de improviso institucional. Escolas situadas em bairros com alta concentração de migrantes, como Jacarecanga, Centro e Parangaba, operam com turmas superlotadas e sem o reforço financeiro proporcional ao aumento da demanda. Conforme observa Guedes (2023), a expansão das

matrículas não foi acompanhada por investimentos em infraestrutura, transporte escolar e alimentação, o que compromete o funcionamento das unidades e sobrecarrega docentes.

Essas deficiências revelam o que Alencar e Pinto (2024) denominam de “*ausência política funcional*”, ou seja, a presença formal do Estado nas leis e planos, mas sua ausência prática na execução. A municipalização das responsabilidades, sem o devido apoio financeiro e técnico da União, tem transformado o acolhimento em uma tarefa heroica das escolas e de organizações da sociedade civil.

Dessa forma, o cenário migratório fortalezense expõe uma contradição fundamental: o Estado está presente na norma, mas ausente na prática. Embora o discurso oficial defenda a inclusão e a diversidade, as políticas públicas locais ainda funcionam de modo reativo, sem planejamento de longo prazo. Como ressalta Vieira (2025), a efetivação do direito à educação de migrantes exige mais que boas intenções; requer comprometimento político, financiamento contínuo e mecanismos de transparência pública que assegurem o cumprimento das obrigações constitucionais.

5.3 Iniciativas locais, parcerias e o risco de privatização do acolhimento

A ausência de uma política pública consolidada para o acolhimento de imigrantes em Fortaleza tem aberto espaço para a multiplicação de parcerias entre escolas, Organização não governamental (ONGs), instituições religiosas e agências internacionais, que assumem funções originalmente atribuídas ao Estado. Essas ações buscam suprir carências nas áreas de documentação, ensino da língua portuguesa, assistência social e acompanhamento psicológico. Entre elas, destacam-se os projetos de apoio ao ensino de português como língua de acolhida, atividades culturais e programas de integração social, frequentemente mantidos por recursos externos e voluntariado comunitário (Cáritas, 2023; ACNUR, 2024).

Apesar dos resultados pontuais e positivos dessas iniciativas, sua natureza híbrida suscita questionamentos sobre o real papel do Estado na execução das políticas migratórias. Muitas dessas parcerias operam sob uma lógica de terceirização de responsabilidades públicas, transferindo para o chamado “terceiro setor” o dever constitucional de garantir o direito à educação e à inclusão social. Ferreira e Dantas (2024) alertam que, embora o discurso das parcerias reforce a ideia de cooperação solidária, na prática, a ausência de regulação e de financiamento público estável configura uma forma de privatização indireta da política social, marcada pela descontinuidade e pela dependência institucional.

Segundo Rocha e Vieira (2023), essa terceirização atinge especialmente o campo educacional, em que escolas públicas passam a depender de doações, projetos assistenciais e recursos de agências internacionais para atender estudantes imigrantes. Isso cria uma situação paradoxal: as escolas são reconhecidas por suas práticas inovadoras de acolhimento, mas essas mesmas práticas são sustentadas por estruturas frágeis e temporárias. A instabilidade financeira e a falta de acompanhamento técnico comprometem a continuidade dos programas e a equidade no atendimento.

Em Fortaleza, o predomínio dessas iniciativas de caráter emergencial tem reforçado a dependência das escolas em relação a parcerias externas. Carvalho e Menezes (2024) distinguem dois modelos de cooperação, a da cooperação pública, em que o Estado coordena e financia ações conjuntas com a sociedade civil, e a substituição estatal, em que ele se retira quase por completo da execução, delegando a responsabilidade a entidades religiosas, ONGs e instituições internacionais. O cenário fortalezense aproxima-se do segundo modelo, o que contribui para a manutenção das desigualdades e da precarização do acolhimento.

A experiência da Escola Municipal Patativa do Assaré ilustra bem essa realidade. A unidade, localizada em uma região de intensa mobilidade populacional, atende regularmente alunos venezuelanos, haitianos e colombianos. Embora demonstre boas práticas pedagógicas, como tutorias entre pares e projetos culturais, a escola depende fortemente de ações de caráter assistencialista, desenvolvidas em parceria com ONGs e programas municipais de curta duração. Como observam Bomtempo e Sena (2021), a ausência de professores com formação específica em ensino intercultural e a falta de infraestrutura adequada evidenciam o caráter improvisado dessas respostas, que dependem do esforço pessoal dos educadores e não de uma política pública articulada.

Outro limite importante é a falta de centros públicos de acolhimento educacional que façam a mediação inicial entre as famílias migrantes e as escolas. A inexistência de programas municipais de ensino do português como segunda língua demonstra o distanciamento do poder público em relação às diretrizes nacionais e internacionais de educação para migrações (Safarik, 2020; Bento; Silva, 2024). Como argumenta Ribeiro (2025), o aprendizado do idioma é o primeiro passo para o exercício da cidadania, e a ausência dessa oferta formal aprofunda a exclusão e o sentimento de não pertencimento.

Além da ausência de centros de referência, a lógica das parcerias atuais tende a reproduzir desigualdades. Goulart e Fernandes (2023) analisam que, em contextos de austeridade fiscal, a transferência de responsabilidades públicas para o terceiro setor tem se tornado um mecanismo recorrente de “gestão enxuta”, que prioriza resultados imediatos em

detrimento da universalização dos direitos. Em Fortaleza, isso se manifesta na concentração das ações em áreas centrais, enquanto escolas periféricas, onde vive a maioria dos migrantes, continuam sem suporte.

Essas constatações reforçam a necessidade de repensar o papel do Estado e o modelo de gestão das políticas migratórias. Parcerias podem ser valiosas quando operam sob princípios de corresponsabilidade e controle público, mas tornam-se problemáticas quando representam a retirada silenciosa do poder público de suas funções essenciais. Como enfatiza Costa (2025), “a cooperação sem Estado é apenas substituição; e a inclusão sem planejamento é apenas retórica”.

Portanto, o desafio de Fortaleza não está em extinguir as parcerias, mas em institucionalizá-las sob liderança governamental, com orçamento próprio, metas avaliáveis e transparência social. Somente assim será possível transformar o atual mosaico de iniciativas isoladas em uma política pública integrada de acolhimento e inclusão educacional, que reafirme o compromisso do Estado com a proteção e a dignidade das famílias imigrantes.

5.4 Desafios e oportunidades para o sistema educacional de Fortaleza

O contexto migratório de Fortaleza apresenta grandes desafios, mas também oportunidades para a construção de um sistema educacional mais plural, equitativo e sensível à diversidade cultural. A presença crescente de estudantes de diferentes nacionalidades - venezuelanos, haitianos, colombianos, angolanos e senegaleses - têm potencial para enriquecer o ambiente escolar, promovendo o diálogo intercultural e o reconhecimento da alteridade como valor pedagógico. No entanto, esse potencial só se concretiza quando há comprometimento político, planejamento institucional e continuidade das ações públicas (Santana, 2020).

Fortaleza ainda se encontra em estágio inicial de formulação e implementação de políticas específicas voltadas à inclusão educacional de imigrantes. O município não dispõe de um plano estruturado que integre a formação docente, a oferta de português como língua de acolhida e o acompanhamento socioeducativo das famílias. Essa lacuna é evidenciada pela ausência de metas e estratégias específicas voltadas à população imigrante no Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME 2015–2025), bem como pela limitada articulação entre as políticas educacionais e as ações da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (Fortaleza, 2015).

Diante dessa realidade, Henriques e Prado (2023) aponta que o principal desafio reside na superação da dependência de ações emergenciais e projetos de curto prazo, que embora relevantes, não garantem sustentabilidade nem equidade. Além disso, Campos e Ferreira (2024) observam que o avanço da inclusão depende de investimentos contínuos na formação de professores e gestores escolares.

De acordo com Zambrano e Reinoldes (2025), a criação de programas permanentes de capacitação intercultural, a produção de materiais bilíngues e o fortalecimento das equipes multidisciplinares são estratégias fundamentais para assegurar um atendimento adequado. Além disso, é indispensável prever financiamento específico e metas de monitoramento que permitam avaliar o impacto das ações e promover ajustes periódicos.

Ao mesmo tempo, o cenário atual revela oportunidades concretas de inovação e cooperação. A mobilização de universidades, institutos federais, associações civis e movimentos sociais tem impulsionado o debate sobre a necessidade de uma Rede Local de Educação para Migrações, inspirada em experiências já consolidadas em São Paulo, Boa Vista e Manaus, onde parcerias com a sociedade civil foram integradas às políticas públicas (Cáritas, 2023; UNHCR, 2024). Essas iniciativas podem servir de referência para o desenvolvimento de modelos participativos de gestão educacional em Fortaleza.

Outro aspecto positivo é a possibilidade de transformar a diversidade cultural em ativo pedagógico. De acordo com Ribeiro e Castro (2025), práticas educativas que valorizam a história, os saberes e os idiomas de origem dos alunos imigrantes contribuem para fortalecer a autoestima, o sentimento de pertencimento e o aprendizado linguístico. A educação intercultural, quando aplicada de forma planejada, pode se tornar um instrumento de integração e de formação cidadã, beneficiando não apenas os estudantes estrangeiros, mas toda a comunidade escolar.

O papel do Estado, nesse contexto, deve ser o de coordenador, financiador e garantidor da política pública, assegurando que as ações de acolhimento e inclusão não dependam da boa vontade individual de escolas ou organizações externas. Borges (2024) reforça que cabe ao poder público formular diretrizes claras, definir responsabilidades entre os entes federativos e garantir recursos orçamentários para a execução das políticas. Sem essa estrutura, as escolas continuarão atuando de forma improvisada, reproduzindo desigualdades e vulnerabilidades.

Fortaleza, enquanto capital e polo regional do Nordeste, tem potencial para liderar uma política de inclusão educacional de referência nacional, transformando sua diversidade em força social e cultural. Isso implica reconhecer que a presença de alunos imigrantes não é um desafio a ser contido, mas uma oportunidade para repensar a escola pública, tornando-a

mais democrática, humanizada e coerente com os princípios da Lei de Migração e da Constituição Federal.

Assim, os desafios enfrentados pela cidade não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas como convites à reconstrução do papel do Estado e das políticas educacionais. O fortalecimento das redes públicas, a intersetorialidade das ações e o engajamento das universidades e da sociedade civil podem transformar a inclusão de migrantes em vetor de inovação pedagógica e justiça social (Felix, 2021).

No próximo capítulo, o olhar se volta para a realidade concreta da rede pública de ensino de Fortaleza, analisando como essas políticas e desafios se manifestam no cotidiano escolar. Serão discutidas as estratégias de atendimento, os mecanismos de inclusão e as práticas institucionais que moldam a experiência de alunos imigrantes, revelando as contradições e avanços da política educacional local.

6 ATENDIMENTO E INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

O atendimento educacional de alunos imigrantes em Fortaleza representa uma das expressões mais visíveis da relação entre políticas migratórias e políticas educacionais. Depois de discutir, nos capítulos anteriores, os marcos legais, as políticas nacionais e os desafios locais de gestão, este capítulo dedica-se a examinar as práticas concretas da rede pública municipal, identificando as formas de acolhimento, os mecanismos de integração e as lacunas institucionais que ainda comprometem a efetivação do direito à educação.

Segundo Medeiros (2025), a inclusão de estudantes migrantes nas escolas brasileiras evidencia a distância entre o que a legislação assegura e o que o Estado realmente implementa. Essa diferença é particularmente perceptível em cidades do Nordeste, onde a infraestrutura educacional é historicamente desigual e os fluxos migratórios recentes ampliaram a demanda por ações intersetoriais e formação intercultural docente. Em Fortaleza, essa realidade é marcada tanto pela ausência de políticas permanentes de formação docente e ensino bilíngue, quanto pelo esforço cotidiano das escolas em garantir condições mínimas de aprendizagem e pertencimento.

O município tem buscado adaptar-se à nova configuração demográfica por meio de iniciativas isoladas de acolhimento, desenvolvidas em parceria com Organizações não governamentais (ONGs), universidades e órgãos internacionais. No entanto, a ausência de um plano educacional estruturado e institucionalizado para alunos imigrantes faz com que essas experiências permaneçam restritas e dependentes da boa vontade de gestores e professores. Como apontam Ferreira e Lima (2024), a inclusão somente se torna efetiva quando acompanhada de planejamento, recursos, indicadores e formação continuada, permitindo que a diversidade cultural se converta em potência pedagógica e não em obstáculo.

Nesse sentido, o capítulo analisa como a rede pública de ensino de Fortaleza tem respondido à presença de crianças e adolescentes imigrantes, buscando compreender até que ponto o atendimento educacional municipal tem sido capaz de transformar os princípios das políticas migratórias em práticas efetivas de inclusão. O objetivo é, portanto, aprofundar o eixo final da pesquisa, identificando os avanços, limites e possibilidades para a construção de uma educação pública que acolha a diversidade e reafirme o compromisso de Fortaleza com os direitos humanos e a justiça social.

6.1 Matrículas, enturmação e acesso dos alunos imigrantes à escola pública de Fortaleza

A inclusão de estudantes imigrantes na rede pública de ensino de Fortaleza deve observar o que determinam as Leis Federais nº 13.445/2017 (Lei de Migração) e nº 13.684/2018 (Medidas de Assistência Emergencial), que asseguram o direito à matrícula e ao acesso à educação para todos, independentemente da condição migratória. Essas legislações reafirmam o princípio da educação como direito humano universal, garantindo que crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio tenham direito imediato à matrícula na rede pública de ensino, sem discriminação ou exigência de regularização prévia (Brasil, 2017; 2018).

O Decreto nº 12.657/2025, que institui o Plano Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia (PNMA), estabelece que a efetivação desse direito deve envolver ações integradas entre União, estados e municípios, de modo a assegurar: (a) a proibição de práticas discriminatórias e a promoção da igualdade no acesso; (b) a adoção de medidas de acolhimento que combatam racismo e xenofobia; (c) a oferta do português como língua de acolhida, essencial para a integração social; e (d) a formação docente voltada à educação intercultural e antidiscriminatória.

Essas diretrizes encontram respaldo nas orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente no Parecer CNE/CP nº 8/2020, que reforça a obrigação das redes de ensino em garantir matrícula imediata a estudantes imigrantes, ainda que não apresentem documentação completa no ato da inscrição. O documento dispõe que:

(...) A matrícula de estudantes migrantes e refugiados deve ocorrer de forma imediata, sem qualquer forma de discriminação, cabendo aos sistemas de ensino adotar medidas administrativas e pedagógicas que assegurem o direito à educação e a inclusão social (Brasil, 2020, p. 15).

Na esfera municipal, a Prefeitura de Fortaleza aplica tais diretrizes por meio de normativas internas da Secretaria Municipal da Educação (SME), que determinam que as escolas realizem a matrícula mesmo na ausência de documentos obrigatórios, acionando o Conselho Tutelar para apoiar a regularização posterior. O responsável legal pode efetuar a matrícula presencialmente ou de forma virtual, apresentando posteriormente os documentos faltantes. Essa política visa evitar atrasos, evasão e exclusão escolar, assegurando que toda criança e adolescente estejam vinculados a uma unidade escolar desde sua chegada ao município.

Contudo, conforme observam Pereira e Louzada (2024), a efetividade dessas medidas depende de uma estrutura administrativa capaz de lidar com os fluxos migratórios crescentes. Em Fortaleza, ainda há fragilidade na comunicação entre a SME e as escolas, o que resulta em práticas desiguais: enquanto algumas unidades garantem o acolhimento imediato, outras hesitam diante da falta de protocolos claros sobre documentação estrangeira.

A enturmação constitui outro desafio. De acordo com Costa e Vilela (2023), a ausência de avaliações diagnósticas sistemáticas tem levado à alocação inadequada de alunos imigrantes, muitas vezes em séries inferiores, o que gera desmotivação, constrangimento e sensação de inferioridade. Essa prática contradiz o princípio da equidade educacional e dificulta o processo de aprendizagem e adaptação.

Além disso, Ramos e Theodoro (2025) destacam que a matrícula imediata, embora imprescindível, é apenas o primeiro passo para a inclusão plena. Sua consolidação requer protocolos pedagógicos que contemplem mediação linguística, acompanhamento psicossocial e articulação com políticas sociais. Sem esses elementos, o ingresso formal corre o risco de reduzir-se a um ato burocrático, sem impacto real na permanência e no desenvolvimento escolar dos estudantes migrantes.

Outro ponto de atenção é a falta de uniformidade na formação de gestores e secretários escolares. Segundo Lira e Mendes (2024), a ausência de capacitação específica resulta em insegurança jurídica e decisões contraditórias, o que reforça a desigualdade de tratamento entre alunos nacionais e estrangeiros. Para que o princípio da matrícula imediata se traduza em inclusão efetiva, é necessário fortalecer os programas de formação continuada, integrando as áreas de educação, assistência social e direitos humanos.

Diante disso, o município de Fortaleza vem se adequando gradualmente às exigências legais e às diretrizes nacionais sobre inclusão migratória, mas ainda enfrenta obstáculos estruturais e institucionais que comprometem a plena efetivação do direito à matrícula. O déficit de formação específica, a falta de protocolos unificados e a ausência de uma política intersetorial consolidada limitam o alcance das iniciativas locais.

Garantir o acesso educacional, portanto, requer mais do que assegurar vagas, mas exige gestão articulada entre as secretarias municipais e os órgãos de proteção social, de modo que a matrícula de cada estudante imigrante represente não apenas o cumprimento da lei, mas o início de um processo de inclusão duradouro, que integre diversidade, equidade e pertencimento no cotidiano das escolas públicas de Fortaleza.

6.2 Estratégias de inclusão de alunos imigrantes em Fortaleza

A presença crescente de estudantes imigrantes nas escolas municipais de Fortaleza tem impulsionado a adoção de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à superação das barreiras linguísticas, culturais e socioemocionais. Essas ações, ainda que pontuais e desiguais entre as unidades, representam esforços locais para traduzir em prática o princípio constitucional do direito à educação com equidade e respeito à diversidade.

Segundo Albuquerque e Maciel (2024), o principal desafio das escolas de Fortaleza é a comunicação linguística, especialmente com alunos provenientes da Venezuela, Haiti e Angola. Muitos ingressam sem domínio do português, o que dificulta tanto o aprendizado quanto a socialização. Para mitigar esse obstáculo, algumas unidades da Rede Municipal, como a Escola Municipal Patativa do Assaré e a Escola Municipal José Napoleão da Frota, têm implementado rodas de leitura bilíngue, jogos cooperativos e apoio de colegas falantes de espanhol, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e afetivo.

De acordo com levantamento da SME (2024), cerca de 65% dos alunos imigrantes matriculados nas escolas públicas da capital têm o espanhol como língua materna, enquanto 20% são de origem haitiana e utilizam o crioulo haitiano e o francês como línguas de base. Essa diversidade linguística tem levado algumas escolas a desenvolverem projetos internos de ensino de português como língua de acolhida, com apoio voluntário de professores e estudantes universitários, o que evidencia a carência de institucionalização dessas ações. Pesquisas recentes de Pereira e Coutinho (2023) apontam que a mediação linguística é a principal variável de sucesso escolar entre alunos imigrantes. As escolas que oferecem reforço linguístico em contraturno ou atividades pedagógicas adaptadas apresentam menores índices de evasão e maior engajamento dos estudantes estrangeiros. Essa experiência confirma a necessidade de institucionalizar o ensino de português como segunda língua, transformando-o em política pública permanente e não apenas em ações emergenciais.

Além das barreiras linguísticas, a formação docente aparece como eixo estruturante das estratégias de inclusão. Nóbrega e Fernandes (2025) destacam que a maioria dos professores da rede municipal de Fortaleza não recebeu formação específica para lidar com a diversidade cultural e étnica. Em resposta, a SME tem oferecido oficinas temáticas e cursos de extensão em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), abordando temas como interculturalidade, direitos humanos e práticas antixenofóbicas. Em 2024, mais de 300 professores participaram da formação “Escola que Acolhe”, voltada à criação de ambientes escolares inclusivos.

Contudo, como ressaltam Garcia e Mendes (2023), a capacitação docente ainda carece de continuidade e avaliação de impacto. Em muitos casos, as formações ocorrem de forma pontual e sem articulação com o planejamento pedagógico das escolas. Para que a interculturalidade se consolide, é necessário incorporar essas competências de forma transversal ao currículo da formação inicial e continuada de professores.

O acolhimento emocional e social constitui outro eixo essencial das estratégias locais. Conforme Rocha e Vital (2024), as escolas de Fortaleza têm buscado integrar os estudantes imigrantes por meio de atividades culturais e comunitárias, como feiras gastronômicas, exposições de arte e celebrações bilíngues em datas cívicas. Tais ações favorecem o sentimento de pertencimento e contribuem para o enfrentamento da xenofobia velada que ainda se manifesta em alguns contextos escolares.

Um exemplo expressivo é o projeto “Fortaleza de Todos”, desenvolvido em 2023 pela SME em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O programa atendeu 240 alunos imigrantes em oito escolas municipais, promovendo atividades de integração cultural e oficinas de cidadania. Segundo dados da própria SME, as unidades participantes registraram redução de 18% na evasão escolar e aumento significativo na participação das famílias estrangeiras em reuniões escolares (SME, 2024).

Apesar desses avanços, persistem desafios estruturais. Sousa e Benevides (2024) apontam que a falta de intérpretes, psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas limita a amplitude das ações de acolhimento. Além disso, a ausência de materiais didáticos bilíngues e a carência de recursos financeiros dificultam a continuidade dos projetos iniciados. Em bairros com alta concentração de famílias imigrantes, como Vila Velha, Parangaba e Centro, o aumento da demanda por vagas não foi acompanhado de expansão proporcional da infraestrutura educacional.

A consolidação das estratégias de inclusão, portanto, requer planejamento intersetorial, envolvendo educação, assistência social e saúde. Mota e Ribeiro (2025) defendem que o Estado deve atuar como coordenador e financiador das políticas de acolhimento, garantindo suporte técnico e pedagógico contínuo às escolas. Isso significa transformar experiências isoladas em programas institucionais permanentes, com metas de inclusão linguística, social e emocional.

Contudo, as estratégias de inclusão de alunos imigrantes em Fortaleza vêm se fortalecendo por meio de iniciativas locais que combinam acolhimento, ensino linguístico e formação docente, ainda que de forma desigual entre as escolas. Essas experiências demonstram que a diversidade cultural pode ser convertida em potência pedagógica, desde

que o poder público assuma a responsabilidade de garantir recursos, formação e monitoramento contínuo, transformando o direito legal à educação em inclusão concreta e sustentável.

6.3 Ações intersetoriais e desafios da permanência escolar

A permanência dos alunos imigrantes na rede pública de ensino de Fortaleza depende da articulação entre diferentes políticas sociais, uma vez que as barreiras à aprendizagem ultrapassam o espaço escolar. A integração entre educação, assistência social e saúde é fundamental para garantir condições adequadas de acolhimento, acompanhamento psicossocial e acesso a direitos básicos. No entanto, conforme analisam Dias e Monteiro (2024), essa intersetorialidade ainda é incipiente no contexto municipal, resultando em práticas fragmentadas e dependentes da iniciativa individual das escolas.

Estudos da SME (2024) indicam que, embora o número de matrículas de crianças imigrantes tenha crescido 35% nos últimos três anos, a taxa de evasão escolar entre alunos estrangeiros ainda é 2,8 vezes maior do que entre estudantes brasileiros. As principais causas são insegurança habitacional, trabalho infantil, barreiras linguísticas e ausência de acompanhamento familiar constante, uma vez que muitos responsáveis também enfrentam jornadas longas e precarização no trabalho informal.

Para enfrentar esse cenário, algumas unidades escolares da capital têm desenvolvido ações intersetoriais inovadoras, ainda que sem institucionalização plena. A Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, localizada na Regional II, firmou parceria com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Programa Saúde na Escola (PSE) para identificar casos de vulnerabilidade entre famílias migrantes. Essa iniciativa resultou na criação de um protocolo de busca ativa, por meio do qual assistentes sociais visitam famílias de alunos ausentes por mais de sete dias consecutivos, garantindo acompanhamento psicossocial e encaminhamento a serviços públicos (SME, 2024).

Segundo Santos e Barreto (2023), ações como essas representam um avanço ao reconhecer que a evasão escolar de alunos imigrantes não é apenas um problema educacional, mas também social e econômico. A integração de políticas é necessária para assegurar a permanência, evitando que a escola funcione de forma isolada frente a realidades de pobreza, deslocamento e trauma.

A dimensão emocional é outro fator determinante. Ferreira e Duarte (2025) apontam que alunos imigrantes, especialmente os que vivenciaram processos de refúgio, apresentam

sintomas de estresse pós-traumático, ansiedade e solidão, o que afeta o desempenho escolar. Em Fortaleza, a ausência de equipes multiprofissionais - psicólogos, intérpretes e mediadores culturais - impede que essas demandas sejam tratadas adequadamente. Algumas escolas têm recorrido os estagiários de psicologia e pedagogia, vinculados a universidades locais, para auxiliar nas ações de acolhimento emocional e adaptação linguística.

No campo pedagógico, experiências pontuais de “duplas de convivência”, que unem alunos brasileiros e estrangeiros, têm se mostrado eficazes na construção de vínculos e na superação de preconceitos. Essa prática, registrada em escolas da Regional VI, é inspirada no modelo desenvolvido em São Paulo e adaptada ao contexto cearense por meio do projeto Escola que Acolhe (SME; UNICEF, 2023). Nogueira e Sales (2024) observam que estratégias colaborativas de integração entre pares fortalecem a empatia e ampliam o sentimento de pertencimento, reduzindo a evasão escolar.

No entanto, a falta de financiamento contínuo e planejamento estratégico limita o alcance dessas iniciativas. Gomes e Castro (2025) argumentam que, sem recursos assegurados no orçamento municipal, as políticas de acolhimento tornam-se ações eventuais e assistencialistas. Além disso, a ausência de indicadores específicos de desempenho e acompanhamento dos alunos imigrantes dificulta a avaliação de resultados e a formulação de políticas de longo prazo.

Outro desafio é o acesso desigual à assistência social. Muitos imigrantes enfrentam dificuldades para acessar programas como o Cadastro Único (CadÚnico) e o Bolsa Família, devido à falta de documentação ou desconhecimento dos procedimentos. Isso afeta diretamente a permanência escolar das crianças, pois famílias em situação de vulnerabilidade tendem a priorizar o sustento imediato em detrimento da frequência escolar. Menezes e Paiva (2024) destacam que o Estado precisa garantir equipes de mediação social e linguística nos CRAS e nas escolas, assegurando atendimento digno, ágil e inclusivo.

Apesar dessas limitações, a cidade tem avançado em algumas frentes. Em 2024, a SME iniciou o Programa de Integração Educacional e Social de Imigrantes (PIESI), voltado ao fortalecimento da rede de proteção e ao acompanhamento de alunos em situação de vulnerabilidade. O programa prevê monitoramento intersetorial trimestral e formação continuada de equipes escolares sobre diversidade cultural e atendimento humanizado. Dados preliminares mostram que, nas 12 escolas participantes, houve redução de 22% nas faltas injustificadas e melhora nos indicadores de rendimento em língua portuguesa (SME, 2025).

Portanto, as ações intersetoriais em Fortaleza demonstram que a permanência escolar de alunos imigrantes só pode ser garantida por meio de políticas integradas, sustentáveis e de

longo prazo. A articulação entre educação, saúde e assistência social é essencial para romper ciclos de exclusão e assegurar que a escola se consolide como espaço de proteção, dignidade e cidadania. O fortalecimento institucional e o investimento em equipes multiprofissionais são passos indispensáveis para transformar o acolhimento em permanência com aprendizagem e pertencimento.

6.4 Perspectivas de fortalecimento das políticas de inclusão migratória em Fortaleza

A consolidação das políticas de inclusão de alunos imigrantes em Fortaleza depende da transformação das ações pontuais em programas permanentes, sustentados por recursos, formação continuada e monitoramento constante. Embora o município tenha avançado na matrícula imediata e em práticas de acolhimento, os desafios de gestão e articulação entre secretarias ainda limitam o alcance e a efetividade dessas medidas.

De acordo com Batista e Moura (2025), a sustentabilidade das políticas educacionais voltadas à população migrante requer a institucionalização de uma agenda municipal de inclusão intercultural, com metas, prazos e indicadores próprios. Tal agenda deveria integrar educação, assistência social, cultura e saúde, garantindo atendimento integral às famílias migrantes e evitando a sobrecarga das escolas.

Outro ponto essencial é o financiamento continuado. Pesquisas de Costa e Varella (2023) apontam que a maior parte das iniciativas inclusivas nas redes públicas brasileiras é financiada por editais temporários ou convênios com organizações internacionais, o que gera descontinuidade e dependência de recursos externos. Em Fortaleza, isso se reflete na interrupção de projetos bilíngues e de apoio psicossocial quando encerram seus ciclos de financiamento.

A criação de um Núcleo Municipal de Educação para Migrações (NEMI), proposta discutida em 2024 pela Comissão de Educação da Câmara Municipal, representa um passo estratégico nessa direção. O núcleo seria responsável por articular políticas de ensino de português como língua de acolhida, capacitação de professores, acolhimento familiar e acompanhamento psicossocial. Segundo Carneiro e Bezerra (2024), a criação de instâncias permanentes de gestão é o caminho mais eficaz para garantir continuidade e autonomia às políticas públicas de migração educacional.

Além disso, o fortalecimento da formação intercultural docente deve ser prioridade. Galdino e Tavares (2023) ressaltam que a interculturalidade precisa ser tratada como competência profissional básica, não como tema complementar. A formação inicial dos

professores, nas universidades e institutos federais, deve incluir componentes curriculares sobre diversidade, direitos humanos e linguística aplicada à migração.

As escolas também precisam de instrumentos pedagógicos adequados. Segundo Nascimento e Rocha (2024), a ausência de materiais bilíngues e de metodologias visualmente acessíveis prejudica a aprendizagem de alunos não lusófonos. Em resposta, a SME de Fortaleza iniciou em 2025 um projeto piloto de Nota técnica s ilustradas em português e espanhol, produzidas em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os primeiros resultados indicam melhora significativa na compreensão leitora e no engajamento de crianças venezuelanas e colombianas.

Por fim, é fundamental que as políticas educacionais estejam ancoradas em processos avaliativos transparentes. Vasconcelos e Almeida (2025) defendem que a criação de um sistema de monitoramento intersetorial permitiria identificar vulnerabilidades e medir avanços, garantindo base empírica para a tomada de decisões. Esse sistema deveria incluir indicadores de matrícula, permanência, aprendizagem e bem-estar emocional dos estudantes imigrantes, permitindo ajustes contínuos na política pública.

Assim, o fortalecimento das políticas de inclusão migratória em Fortaleza passa pela institucionalização, pelo financiamento sustentável e pela formação de uma cultura intercultural sistêmica, que reconheça a diversidade não como desafio, mas como patrimônio coletivo. A cidade, que já desponta como polo receptor no Nordeste, tem potencial para se tornar referência nacional em educação pública intercultural, desde que o compromisso com a equidade e os direitos humanos seja traduzido em políticas permanentes, estruturadas e monitoradas.

Fortaleza tem avançado na ampliação do acesso e nas ações de acolhimento a estudantes imigrantes, especialmente no cumprimento das garantias legais e na criação de experiências pedagógicas voltadas à diversidade cultural e linguística. Contudo, persistem desafios significativos relacionados à continuidade das políticas, à formação docente e à integração entre educação, assistência social e saúde.

Como mostram as evidências levantadas, o poder público municipal tem diante de si o desafio de transformar boas práticas em políticas de Estado, assegurando que cada escola esteja preparada para lidar com a diversidade linguística, cultural e emocional dos alunos. A experiência de Fortaleza confirma que a inclusão não se resume a abrir as portas da escola, mas a criar condições reais de pertencimento, aprendizagem e cidadania.

Assim, os resultados indicam que a rede municipal caminha na direção de uma educação pública intercultural, embora ainda careça de estrutura e sistematização para

sustentar esse avanço. A consolidação dessa política depende da continuidade das formações docentes, do fortalecimento das redes intersetoriais e da criação de um modelo permanente de acompanhamento e avaliação.

Essas constatações preparam o terreno para o próximo capítulo, dedicado à análise dos resultados empíricos e à discussão dos dados coletados durante a pesquisa. Nessa etapa, serão apresentadas as percepções de gestores, professores e outros agentes escolares sobre os desafios e as possibilidades de acolhimento e integração de alunos imigrantes na rede pública de Fortaleza, articulando os achados de campo às reflexões teóricas desenvolvidas até aqui.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A análise e discussão dos dados desta pesquisa têm como propósito compreender como a rede municipal de Fortaleza vem promovendo o acolhimento e a inclusão escolar de estudantes imigrantes, a partir das percepções de uma gestora, uma professora e uma mãe imigrante da Escola Municipal Patativa do Assaré. As entrevistas revelam um cenário de avanços normativos combinados a desafios operacionais e pedagógicos, especialmente no que se refere à barreira linguística, à formação docente e à falta de integração entre educação, assistência social e saúde. As falas, tratadas como narrativas reveladoras de experiências, não são meros relatos, mas expressões simbólicas das tensões e potências da inclusão.

7.1 Contexto e caracterização da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Patativa do Assaré, localizada na cidade de Fortaleza - CE, em um bairro de ocupação mista que combina áreas residenciais consolidadas com zonas de vulnerabilidade social. A unidade está situada em uma região de fácil acesso por transporte público e próximo a equipamentos urbanos como postos de saúde, creches e pequenos comércios, o que favorece a circulação diária de famílias. O entorno da escola é marcado por contrastes: ruas estreitas, habitações populares e uma comunidade de forte identidade coletiva, composta majoritariamente por trabalhadores informais, mães solo e famílias que migraram de outras regiões do país e, mais recentemente, de outros países.

A escola atendia, no período da pesquisa, sete crianças imigrantes regularmente matriculadas. Eram quatro meninas e três meninos, provenientes da Venezuela (4), Haiti (2) e Angola (1). As idades variavam entre 6 e 12 anos, com trajetórias escolares marcadas por interrupções, mudanças de cidade e barreiras linguísticas. Duas das meninas venezuelanas haviam ingressado na escola há menos de seis meses, falando principalmente espanhol, enquanto os dois estudantes haitianos enfrentavam dificuldades tanto na fluência do português quanto no acompanhamento das atividades impressas. O aluno angolano, por sua vez, apesar de dominar a língua portuguesa, relatava episódios de discriminação racial entre os colegas. As histórias dessas crianças revelam condições diversas de vulnerabilidade, marcadas por experiências de deslocamento, instabilidade econômica e desafios de pertencimento, compondo o cenário real onde a presente pesquisa se desenvolveu.

Esse tipo de configuração urbana representa o que Santos e Gouvêa (2023) denominam de “territórios educativos híbridos”, isto é, espaços em que a dimensão

comunitária e as condições socioeconômicas influenciam diretamente a prática pedagógica e as relações escolares. Para os autores, compreender a escola exige também compreender o território que a circunda, uma vez que “o entorno social molda as formas de aprender, conviver e resistir (p. 47).” Assim, estudar a realidade da Patativa do Assaré implica olhar para a escola como um reflexo do espaço urbano periférico, onde a vulnerabilidade e a solidariedade convivem em tensão constante.

A escola funciona em dois turnos, atendendo aproximadamente 380 estudantes do Ensino Fundamental I e II. Sua estrutura física é modesta, composta por oito salas de aula, uma biblioteca em fase de reestruturação, um laboratório de informática com acesso limitado à internet e um pequeno pátio coberto que serve tanto para recreação quanto para eventos culturais. Apesar das limitações de espaço e de recursos materiais, a gestão e os docentes demonstram forte engajamento em projetos de convivência e solidariedade, buscando transformar a escola em um ambiente de acolhimento para todas as crianças. Essa característica foi confirmada durante as observações diretas realizadas no campo e reiterada nas entrevistas com a gestora, a professora e a mãe venezuelana, que destacaram o compromisso coletivo com a inclusão e o respeito à diversidade.

Essa postura confirma o que Oliveira e Rezende (2024) descrevem como a potência social da escola pública, entendida como um espaço que resiste à precarização e à falta de investimento por meio da criatividade e do compromisso ético de seus profissionais. Segundo os autores, mesmo em contextos de escassez, as escolas podem “reinventar-se como espaços de emancipação e pertencimento, desde que mantenham o foco nas relações humanas e na construção coletiva do conhecimento (p. 63).”. Essa perspectiva é visível no cotidiano da escola pesquisada, onde os vínculos afetivos e a colaboração entre docentes e famílias compensam, em parte, as limitações estruturais.

Nos últimos anos, a instituição passou a receber um número crescente de alunos imigrantes, sobretudo oriundos da Venezuela e do Haiti. Esses estudantes chegam, em geral, acompanhados de suas famílias, com trajetórias marcadas por deslocamentos forçados, situações de vulnerabilidade e desafios de adaptação linguística e cultural. A presença desses alunos alterou a dinâmica escolar, exigindo dos profissionais novas práticas pedagógicas e posturas interculturais. Conforme apontam Cordeiro e Albuquerque (2022), a chegada de imigrantes às escolas brasileiras evidencia um novo campo de experimentação pedagógica no qual a diversidade cultural demanda revisões curriculares, sensibilização docente e ampliação do conceito de inclusão. Para os autores, “incluir não é apenas acolher, mas reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo (p.208)”. Nesse sentido,

essa perspectiva dialoga diretamente com o objetivo do estudo, que busca compreender como tais práticas se configuram na realidade em Fortaleza.

A escolha da Escola Municipal Patativa do Assaré como campo empírico justifica-se por ela representar, de forma clara e objetiva, a realidade de muitas unidades da rede pública de Fortaleza, sendo escolas com forte sensibilidade social e compromisso ético, mas que enfrentam restrições orçamentárias, ausência de equipe multiprofissional e carência de formação continuada específica para o acolhimento de imigrantes.

A unidade foi indicada pela SME por ser uma das primeiras da região a registrar matrículas de crianças estrangeiras e a desenvolver práticas espontâneas de integração cultural. Como observam Silva e Nascimento (2025, p.41), “a escola é o espaço em que as políticas públicas ganham corpo e sentido”, tornando-se o lugar onde o direito à educação se concretiza, ou fragiliza, diante das condições reais de funcionamento. Assim, estudar a escola pública significa compreender o ponto de encontro entre o macro das políticas e o micro das relações humanas.

A coleta de dados ocorreu presencialmente, em um espaço reservado na sala da direção, de modo a garantir sigilo, privacidade e escuta qualificada. Foram entrevistadas três participantes: a gestora escolar (G), uma professora do Ensino Fundamental I (P) e uma mãe imigrante venezuelana (F), que possui dois filhos matriculados na escola. Essa triangulação de sujeitos possibilitou uma visão mais ampliada do fenômeno, contemplando três dimensões fundamentais: o nível institucional, que reflete a gestão e as políticas internas; o pedagógico, que evidencia as práticas docentes e as estratégias de sala de aula; e o familiar, que expressa a percepção de quem vivencia o acolhimento pela perspectiva do migrante.

A adoção dessa abordagem metodológica está alinhada à proposta qualitativa de Bogdan e Biklen (2021), que defendem a importância de compreender os fenômenos sociais a partir das experiências vividas pelos sujeitos, priorizando a escuta atenta e a interpretação contextualizada das falas. Para os autores, a pesquisa qualitativa “não busca generalizar, mas compreender em profundidade os significados atribuídos às ações e interações humanas (p. 59).” Essa perspectiva orientou a análise desta pesquisa, especialmente na valorização das narrativas como fonte de compreensão do cotidiano escolar.

Durante as visitas, observou-se um ambiente escolar acolhedor, embora permeado por improvisos. As paredes coloridas e os murais exibiam produções dos alunos com mensagens de fraternidade e diversidade, enquanto o pátio reunia, nos intervalos, vozes em diferentes sotaques e expressões. Mesmo sem materiais bilíngues ou apoio técnico formal, as práticas cotidianas da equipe indicavam esforço em transformar a diversidade em convivência,

confirmando o papel essencial da escola pública como espaço de resistência e construção de pertencimento. Gomes e Machado (2025, p.137) reforçam essa ideia ao afirmarem que “a escola é o primeiro território simbólico de cidadania do imigrante, o espaço onde o estrangeiro deixa de ser invisível e passa a existir como sujeito social.”

A imersão no cotidiano da Escola Municipal Patativa do Assaré revelou que compreender a inclusão escolar de estudantes imigrantes exige mais do que observar políticas e diretrizes: requer escutar as vozes e perceber as dinâmicas que se constroem no microespaço da escola. O ambiente observado, simultaneamente carente de recursos e rico em laços afetivos, ofereceu um campo fértil para captar as nuances entre norma e prática, entre o direito garantido e o acolhimento possível. Assim, a escolha desta instituição permitiu situar a análise empírica em um contexto real de desafios e possibilidades, aproximando o olhar da pesquisadora das vivências concretas de gestores, professores e famílias. Essa aproximação orientou o tratamento qualitativo dos dados, possibilitando compreender a inclusão não apenas como política pública, mas como processo social, pedagógico e humano em constante construção.

Por fim, a inserção da pesquisadora no campo favoreceu uma leitura sensível e interpretativa das realidades observadas. A escuta das narrativas e as convivências com a rotina escolar permitiram apreender aspectos que extrapolam o discurso formal, revelando contradições, afetos e estratégias de resistência. Como propõe Minayo (2023, p.72), “pesquisar é também um ato de convivência ética com o outro, que exige empatia, respeito e reciprocidade.” Essa perspectiva guiou o percurso analítico deste estudo, fundamentando a compreensão da escola como espaço vivo de produção de sentidos, onde políticas públicas, relações humanas e práticas pedagógicas se entrelaçam em um movimento contínuo de construção e reconfiguração da inclusão.

7.2 A gestão escolar e os desafios institucionais da inclusão

A gestão escolar constitui o primeiro elo entre a política pública e sua execução concreta. É nesse nível que as determinações legais sobre matrícula, acolhimento e integração de estudantes imigrantes se transformam, ou não, em práticas efetivas. As falas da gestora (G) da Escola Municipal Patativa do Assaré revelam um cenário de avanços pontuais, mas também de carências institucionais que dificultam a consolidação de um projeto pedagógico realmente intercultural.

“A gente segue a orientação da Secretaria de matricular mesmo sem todos os documentos, mas não temos um protocolo claro. Cada escola faz do seu jeito, conforme o que consegue resolver.” (G)

A análise das falas da gestora (G) permite compreender a complexidade da atuação administrativa diante da chegada de alunos imigrantes à escola pública. A gestão aparece como elo entre a legislação e o cotidiano, onde as determinações normativas se confrontam com as limitações estruturais e operacionais da realidade escolar. Como pesquisadora, percebi que a gestora atua em um espaço de tensão constante entre o dever de garantir direitos e a carência de meios concretos para fazê-lo. De fato, embora Fortaleza possua ações reconhecidas, como o *Selo MigraCidades* (ONU Migrações, 2022), as entrevistas revelam que essas iniciativas ainda não se consolidaram como políticas estruturantes nas escolas municipais. A gestora reconhece o esforço das equipes, mas também o isolamento institucional que marca a execução das ações:

“Nós fazemos o acolhimento do jeito que podemos. Às vezes pedimos ajuda de outras escolas, outras vezes buscamos informação por conta própria. Falta uma orientação contínua.” (G)

Esse depoimento expressa o que Lima e Dourado (2023) denominam de fragilidade da coordenação federativa, quando a distância entre formulação e implementação das políticas públicas resulta na sobrecarga das escolas, que passam a improvisar respostas a problemas complexos. Os autores observam que “a ausência de comunicação entre os níveis de governo desresponsabiliza o Estado e transfere ao gestor escolar o peso da execução sem o devido suporte técnico e financeiro” (Lima; Dourado, 2023, p. 58).

Ainda assim, o relato de G confirma que a rede municipal carece de articulação entre educação, assistência social e migração. A ausência de equipes especializadas e de protocolos integrados faz com que o acolhimento dependa exclusivamente da boa vontade e do improviso das escolas. Essa constatação é coerente com o que Mota e Ribeiro (2025) denominam “ausência de intersectorialidade efetiva”, quando políticas setoriais operam de forma fragmentada e simbólica, sem alcançar resultados sustentáveis.

“Nunca recebemos formação sobre como lidar com alunos imigrantes. A gente aprende com a vivência, com o dia a dia, e tenta acertar.” (G)

A fala traduz o esforço cotidiano de quem busca garantir o direito à educação com base na experiência e na intuição. Como pesquisadora, identifiquei que essa prática cotidiana,

embora admirável, também escancara a ausência do Estado como garantidor de políticas formativas permanentes. Conforme indicam Barbosa e Meneghetti (2024), a formação docente e gestora sobre diversidade cultural e imigração ainda é periférica nos programas de capacitação das redes públicas, limitando-se a ações pontuais. Os autores afirmam que as políticas de formação continuada não alcançam a dimensão da interculturalidade. A ausência de uma perspectiva crítica sobre migração e direitos humanos mantém os gestores e professores reféns de uma pedagogia de improviso, que reforça desigualdades em vez de superá-las (Barbosa; Meneghetti, 2024).

Essa constatação dialoga com o conceito de *formação empírica de urgência* proposto por Nóbrega e Fernandes (2025), no qual o aprendizado nasce da necessidade e não da política pública. Embora essa experiência pratique a autonomia docente e o engajamento humano, ela revela, na essência, uma falha de gestão institucional que transforma o improviso em regra. Durante a entrevista, a gestora também abordou a ausência de equipe multiprofissional, aspecto que se mostrou recorrente na observação de campo.

“O que falta é gente pra ajudar. Se tivéssemos psicólogo e assistente social, o trabalho seria outro. O acolhimento é feito com carinho, mas faltam braços.” (G)

Essa fala reflete a limitação estrutural de um modelo de escola que, sem apoio intersetorial, se torna responsável por demandas que extrapolam a dimensão pedagógica. Ferreira e Duarte (2025) caracterizam esse quadro como “desassistência pedagógico-social”, afirmando que “as escolas públicas brasileiras operam sob a lógica da sobrecarga: educam, acolhem, escutam e cuidam, mas sem os meios necessários para realizar plenamente nenhuma dessas funções” (p. 114). A gestora relatou ainda que “não existe um protocolo específico para matrícula de imigrantes; cada caso é resolvido como dá, no improviso”, evidenciando a ausência de diretrizes municipais claras.

A observação de campo mostrou que, mesmo sem suporte técnico, a gestora e sua equipe há um engajamento afetivo ente eles, que buscam compensar as falhas institucionais com ações de empatia e solidariedade. Essa disposição revela o que Rodrigues e Cury (2023) chamam de *ética do compromisso cotidiano*, em que os profissionais da educação resistem à precariedade por meio da cooperação e da afetividade. Os autores ressaltam que “essa ética é política, pois traduz a resistência dos sujeitos à indiferença institucional, reafirmando a escola como espaço público de dignidade” (p. 61). Esse aspecto positivo se emerge na fala dela, que segundo ela:

“Mesmo sem estrutura, a gente tenta fazer o melhor. O que não pode é deixar a criança se sentir sozinha. A escola é o primeiro lugar onde ela precisa se sentir segura.” (G)

Essa última fala da gestora evidencia uma postura humanizadora, em que o acolhimento se torna prática ética e pedagógica. Ela reflete o que Pacheco e Silva (2024) chamam de *pedagogia da escuta solidária*, segundo a qual o gesto de acolher é também um ato político de reconhecimento do outro. Para as autoras, “em contextos de vulnerabilidade e deslocamento, a escuta do gestor e do professor transforma o espaço escolar em território de pertencimento” (p. 129).

Ainda assim, é necessário reconhecer, como pesquisadora, que a sensibilidade e a empatia não substituem políticas públicas consistentes. Concordando com Costa e Vianna (2025), o risco de romantizar o improvisado é grande, “quando o engajamento ético substitui a ação estatal, a solidariedade torna-se paliativa e a inclusão, simbólica” (p. 82). Essa crítica é essencial para compreender que o compromisso individual da gestão não pode se sobrepor à responsabilidade do Estado como garantidor de direitos.

As evidências que foram coletadas permitem concluir que, na escola pesquisada, a inclusão de estudantes imigrantes ainda depende fortemente da iniciativa da gestão local e de sua capacidade de mobilizar a comunidade escolar. Há um movimento ético genuíno, mas carente de estrutura e de formação sistemática. Como afirmam Rezende e Campos (2025), “a gestão pública da diversidade só se efetiva quando a política se torna transversal, contínua e financiada, e não mera resposta emergencial (p. 101).”

Diante desse contexto, a gestão escolar na inclusão de estudantes imigrantes em Fortaleza se constitui como um campo de mediação entre esperança e carência institucional. A prática observada na Escola Municipal Patativa do Assaré demonstra que o acolhimento existe, mas é sustentado pelo compromisso pessoal dos profissionais, não pela consolidação de uma política pública robusta. O desafio, portanto, é deslocar o acolhimento do âmbito da boa vontade para o campo do direito efetivo, garantindo que o Estado não se ausente de sua função primordial: assegurar uma educação pública, intercultural e equitativa.

7.3 A perspectiva docente: idioma, práticas pedagógicas e interculturalidade

A dimensão pedagógica da inclusão de estudantes imigrantes emerge, sobretudo, nas práticas e percepções dos professores, que estão na linha de frente do processo educativo. É na sala de aula que as políticas públicas ganham corpo, onde a norma legal se transforma em

ação concreta, ou, muitas vezes, em improviso (Melo; Rocha, 2024). O olhar docente é fundamental para compreender como o acolhimento e o ensino se realiza na prática cotidiana, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística e pela ausência de apoio técnico.

Durante as entrevistas e observações feitas em campo, observou-se o papel do professor ultrapassa o ensino de conteúdos. Ele se converte em mediador cultural, tradutor de mundos e, frequentemente, único elo entre o aluno imigrante e a escola. Essa condição evidencia o peso simbólico da docência em contextos multiculturais, nos quais o gesto e a empatia se tornam instrumentos pedagógicos. A professora entrevistada (P) expressa de forma clara essa realidade, revelando tanto os desafios quanto as pequenas vitórias que surgem do cotidiano escolar.

“Eles querem participar, mas têm vergonha de falar. Às vezes ficam quietinhos, só observando. A gente tenta incluir com desenhos, gestos, mímicas, tudo que ajude a comunicação.” (P)

A análise dessa fala revela como o idioma se impõe como a principal barreira à inserção plena dos estudantes imigrantes, comprometendo o aprendizado e a interação social. O silêncio desses alunos carrega significados complexos, é, ao mesmo tempo, tentativa de adaptação e uma expressão do medo de errar. Essa constatação dialoga com Lacerda e Bittencourt (2023), que apontam que “o silêncio é uma resposta comunicativa que revela o desconforto diante da diferença e a ausência de um ambiente que legitime o erro como parte do aprendizado (p. 53)”. A professora relatou que:

“Em alguns dias eu sinto que ensino duas turmas: a que fala português e a que ainda está tentando entender o que eu digo. É um desafio diário, mas também é uma oportunidade de aprender com eles”.

A professora busca alternativas criativas para superar essa barreira, lançando mão de recursos visuais, corporais e artísticos, evidenciando uma tentativa de comunicação afetiva e intuitiva. Essa prática aproxima-se da concepção freireana de *diálogo pedagógico emancipador*, segundo Freire (2023), para quem “o diálogo é o encontro amoroso dos que se reconhecem como inacabados, e por isso aprendem juntos” (p. 46). Ao recorrer a gestos e desenhos, a docente transforma a ausência de fala em linguagem, e a diferença em oportunidade educativa, uma prática que, embora nasça da carência, revela potência pedagógica.

“A gente não tem material bilíngue nem tradutor. Então o jeito é adaptar. Às vezes peço ajuda dos colegas que falam um pouco de espanhol, ou deixo eles explicarem entre si. A gente vai aprendendo junto.” (P)

Essa fala confirma a presença de uma pedagogia de improviso solidária, como definem Tonhati, Araújo e Contreras (2024), uma prática docente construída nas lacunas das políticas institucionais. No entanto, essa flexibilidade, que poderia ser uma virtude, torna-se fragilidade quando se repete de forma permanente. Conforme Souza e Martins (2024), “a improvisação continuada não é sinal de criatividade, mas sintoma de abandono institucional, que transforma o esforço individual em política substitutiva do Estado (p. 109).” Tal como observado na gestão, o improviso também atravessa o fazer pedagógico.

Durante as observações, notou-se que o improviso docente é acompanhado de um forte engajamento ético, no qual o professor sente-se responsável por garantir que ninguém fique de fora. Ainda assim, é perceptível o desgaste emocional e a sensação de solidão pedagógica diante da falta de suporte. Essa solidão institucional reforça a necessidade de políticas formativas continuadas e de suporte intersetorial na escola.

“Nunca tivemos curso ou orientação sobre isso. Tudo o que faço é na prática, com tentativa e erro. Seria muito importante ter formação sobre como trabalhar com alunos que não falam português.” (P)

A ausência de formação intercultural é um ponto recorrente e crítico. Ela reforça o diagnóstico de Camargo e Teixeira (2025), segundo o qual “a formação continuada nas redes municipais ainda reflete um modelo monocultural de educação, que não contempla a pluralidade linguística e identitária do Brasil contemporâneo” (p. 78). Essa carência faz com que o aprendizado se torne empírico, sustentado pelo esforço individual, mas desprovido de uma orientação sistematizada. Tal limitação retoma a discussão sobre a necessidade de uma Política Nacional de Formação Docente Intercultural, conforme previsto nos arts. 61 e 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019), que enfatizam a preparação para o trabalho em contextos diversos e multiculturais.

No entanto, também é importante reconhecer o valor dos saberes que nascem dessa prática cotidiana. Como afirmam Macedo e Pinheiro (2023), “os professores produzem conhecimento a partir da experiência concreta, elaborando microestratégias que escapam ao controle burocrático e constroem, na base, um projeto pedagógico de resistência” (p. 67). Na,

essa produção de saber é visível nas estratégias simples e afetivas que permitem que os alunos se comuniquem e se sintam acolhidos na escola.

“Eles trazem outras formas de ver o mundo. As crianças brasileiras aprendem muito com eles, especialmente sobre respeito e paciência. Às vezes, uma palavra errada vira motivo de risada, mas depois todos se ajudam.” (P)

Essa fala demonstra que, apesar das dificuldades, a presença de alunos imigrantes tem gerado um ambiente de aprendizado mútuo. O relato revela um fenômeno que ultrapassa o plano pedagógico, no qual a interculturalidade se torna experiência viva, transformando as diferenças em valores éticos. Essa perspectiva encontra respaldo em Gomes e Machado (2025), que afirmam que “a convivência com o outro estrangeiro provoca uma pedagogia da alteridade, capaz de desconstruir o olhar colonial e ampliar o sentido de pertencimento” (p. 141).

Contudo, o desafio persiste na ausência de políticas linguísticas que garantam o direito à aprendizagem em língua de acolhimento. Conforme argumentam Silva e Rocha (2024), “ensinar português não pode significar apagar a língua do outro; é preciso construir pontes que respeitem o tempo e a identidade de cada estudante migrante” (p. 91). Essa reflexão reforça que o acolhimento linguístico é condição para a inclusão real, e não mero cumprimento burocrático da matrícula.

A partir dessa análise, compreende que o papel docente se situa entre a sensibilidade humana e o limite institucional. As práticas observadas revelam compromisso e solidariedade, mas também a ausência de suporte sistemático. Esse quadro reflete o que Ramos e Fontes (2025) chamam de *paradoxo da inclusão silenciosa*: “a escola acolhe, mas não garante o aprendizado pleno, e o acolhimento se converte em gesto simbólico de resistência” (p. 84).

Portanto a perspectiva docente, na Escola Municipal Patativa do Assaré, mostra que a inclusão de alunos imigrantes depende, sobretudo, da autonomia e do engajamento dos professores. Há sensibilidade, mas falta estrutura. Há afeto, mas não há formação. O desafio central não é apenas capacitar docentes para lidar com a diversidade, mas construir um sistema educacional que reconheça a diversidade como elemento fundante da prática pedagógica. Afinal, como destacam Leal e Baptista (2024, p. 174), “a verdadeira educação inclusiva não se faz pela exceção, mas pela convicção de que a diferença é o ponto de partida de toda aprendizagem.”

7.4 A voz da família imigrante: acolhimento, medo e pertencimento

A escuta das famílias imigrantes é essencial para compreender a inclusão escolar em sua dimensão mais humana. Se a gestão representa o campo da estrutura e os professores traduzem o campo da prática, as famílias revelam o campo da experiência, aquele em que o acolhimento ou a exclusão são sentidos de forma direta. Durante a entrevista com a mãe venezuelana (F), observou-se que sua fala carregava muito mais do que informações: era o testemunho de uma travessia, de alguém que busca reconstruir um lar em um território estrangeiro.

Uma das meninas venezuelanas relatou que não compreendia as atividades no início e chorava diariamente nas primeiras semanas. Já o aluno haitiano expressava frustração por não conseguir acompanhar a leitura, dizendo repetidamente à professora: “Eu não sei... eu não sei”. O aluno angolano, embora fluente em português, contou que alguns colegas faziam piadas sobre seu cabelo e sua cor. Essas narrativas ajudam a compreender não apenas a dimensão pedagógica da inclusão, mas também a dimensão emocional, profundamente marcada por experiências de perda, deslocamento e reconstrução.

O contato com essa participante evidenciou também, que a escola constitui é o primeiro espaço institucional de busca por legitimidade e pertencimento. Como afirma Sayad (2000, p. 13), “ser imigrante é viver em permanente trânsito entre o país que se deixou e aquele onde nunca se chega completamente”. Essa condição de entre-lugar, entre o pertencimento e o deslocamento, marcou em todas as suas falas, revelando tanto o sentimento de gratidão pelo acolhimento quanto a persistente sensação de não- pertencimento total.

“Vim com meus dois filhos, fugindo da fome. Foi uma viagem difícil, muitos dias na estrada. Quando cheguei aqui, tive medo de não conseguir colocar eles na escola, porque não tínhamos documentos e nem casa certa.” (F)

Esse relato evidencia a vulnerabilidade migratória que antecede o espaço escolar. A busca pela matrícula é, muitas vezes, o primeiro gesto de inserção social. No entanto, o medo e a incerteza ainda acompanham essas famílias, mesmo diante da garantia legal do direito à educação. Essa experiência reflete o que Souza (2025) denomina de *solitude da criança e da família migrante*, em que “a chegada a um novo país implica o confronto entre o desejo de recomeçar e a lembrança constante do que se deixou para trás” (p. 28).

Durante conversas informais, fora do momento de gravação, a mãe relatou que seu maior temor era a rejeição dos colegas brasileiros: “Eu tenho medo que minha filha fique

triste... ela já sofreu muito na viagem até aqui". Contou também que evitava frequentar reuniões escolares por dificuldade com a língua, afirmando: *"Eu entendo pouco, tenho vergonha de falar errado, mas quero participar mais"*. Esses relatos extra-câmera revelam sentimentos de vulnerabilidade que não emergiram com a mesma intensidade nas entrevistas formais.

"Eu fiquei com muito medo. Não sabia se iam aceitar meus filhos. Mas a diretora foi boa, falou que podia matricular mesmo sem documento. A escola ajudou muito, me explicaram tudo e me trataram com respeito." (F)

Essa fala expressa o papel simbólico da escola como porta de entrada para a cidadania. O acolhimento inicial, ainda que simples, representa para muitas famílias imigrantes o primeiro contato com a legitimidade de seus direitos. Essa percepção encontra respaldo em Ferreira e Duarte (2025), que afirmam que "o ato da matrícula é, para o migrante, mais do que um processo burocrático; é um gesto de reconhecimento institucional de sua existência no território" (p. 115). Contudo, esse acolhimento inicial não elimina o sentimento de insegurança, que se prolonga diante das dificuldades econômicas, da barreira linguística e da falta de rede de apoio.

"No começo, meus filhos choravam muito. Diziam que não entendiam nada do que os outros falavam. Em casa, eu também chorava. Às vezes pensava em voltar, mas a situação na Venezuela está muito difícil." (F)

A experiência emocional descrita pela participante reflete o que Bauman (2017) chama de "condição líquida do imigrante", marcada por deslocamentos que afetam não apenas o espaço físico, mas a estabilidade identitária. No campo educacional, essa instabilidade repercute diretamente no rendimento e na autoestima das crianças, que oscilam entre o desejo de integração e o medo do rejeitamento. Ribeiro e Silva (2024) reforça esse impacto, que segundo eles, "a ausência de pertencimento social interfere na capacidade de aprender, porque o estudante não consegue se reconhecer no ambiente em que vive" (p. 72). Logo, durante a entrevista, a mãe relatou também a importância do ambiente afetivo proporcionado pela escola, que ajudou na adaptação emocional dos filhos.

"Agora eles gostam da escola. Falam um pouco de português, têm amigos, as professoras são boas. Eu vejo que a escola faz o possível, mesmo sem ter muito. O que falta é mais ajuda, mais pessoas para orientar." (F)

Essa fala revela um aspecto essencial, no qual o acolhimento não se restringe à matrícula, mas depende da continuidade das ações afetivas e pedagógicas. Observou-se, que as escolas tentam suprir as ausências institucionais com relações de cuidado e empatia. No entanto, sem apoio intersetorial, esse esforço se esgota no cotidiano. Essa análise converge com Rocha e Monteiro (2024), que argumentam que “o acolhimento deve ser entendido como processo contínuo de construção de vínculos, e não como ato pontual de recepção” (p. 36). A mãe também relatou a presença de preconceitos sutis e momentos de estranhamento cultural, embora os descrevesse com serenidade:

“Algumas crianças riram do jeito que meus filhos falavam. Depois ficou melhor, porque as professoras conversaram com eles. Mas a gente sente que é diferente, né? Que precisa provar que merece estar aqui.” (F)

Essa fala, em sua simplicidade, traduz o que Gomes (2024) denomina *xenofobia velada*, ou “formas sutis de exclusão que não se manifestam como agressão direta, mas como diferença permanente”. A pesquisadora destaca que, na escola, essas microviolências podem ser mitigadas por práticas pedagógicas de valorização cultural e pela mediação do professor como figura de escuta e justiça simbólica.

A narrativa dessa mãe expressa simultaneamente gratidão e cansaço: gratidão pelo acolhimento que seus filhos receberam e cansaço pela ausência de políticas públicas que tornem esse acolhimento efetivamente sustentável. Essa fala reforça o que Pacheco e Almeida (2025) afirmam ao discutir o papel da escola pública em contextos migratórios, que “o acolhimento não deve ser visto como favor, mas como direito (p.93).” A sensibilidade das equipes é admirável, mas não pode substituir o compromisso do Estado. A inclusão real exige estrutura, formação e continuidade.

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento se constrói na interseção entre afeto e reconhecimento. As famílias imigrantes não buscam apenas espaço físico, mas legitimidade social, o direito de existir sem precisar justificar-se. Essa percepção é reforçada por Mendes e Vieira (2024), ao afirmarem que “a integração de imigrantes depende tanto da oferta de políticas de acolhimento quanto do reconhecimento simbólico de sua presença como parte constitutiva da comunidade” (p. 49).

Diante desse contexto explanado, a voz da família imigrante revela um paradoxo do acolhimento humano, há empatia, mas falta política pública. A escola aparece como refúgio e espaço de esperança, mas também como fronteira onde o imigrante ainda precisa provar seu pertencimento. O desafio, portanto, está em transformar o acolhimento afetivo em inclusão

institucional, garantindo que o direito à educação seja não apenas reconhecido, mas plenamente vivido.

7.5 Entre o acolhimento e o pertencimento: sentidos humanos da inclusão migratória em Fortaleza

Após as entrevistas e a observação de campo, ficou claro que a inclusão de alunos imigrantes vai além dos muros da escola. Ela se estende às vidas dos indivíduos que a constroem, sendo eles as gestoras, professores e familiares, expondo emoções, conflitos e esperanças que não se encaixam nos formulários oficiais nem nas metas da instituição. Nesse sentido, a escola surge não apenas como uma instituição de ensino, mas como um espaço emocional de interação e aceitação, onde o direito à educação se entrelaça com a aspiração de ser reconhecido.

Ao final do expediente, quando o portão se fecha, os vestígios da imigração permanecem visíveis no olhar ansioso da gestora que se esforça para atender às demandas sem recursos; na voz fatigada da professora que carrega as narrativas dos alunos para casa; e na esperança silenciosa da mãe imigrante que almeja um futuro mais seguro.

“A gente leva essas histórias com a gente. Às vezes, quando vejo uma criança falando outra língua no pátio, penso no que ela deve sentir. É bonito, mas também é pesado. A gente quer fazer mais, mas não dá conta de tudo.” (G)

Essa fala da gestora, feita ao final da entrevista, já não carrega o tom técnico das respostas anteriores. É uma declaração humana, que revela como a imigração afeta emocionalmente aqueles sobre quem acolhe. Como observa Carvalho (2023, p. 102), “a inclusão migratória não é apenas uma tarefa pedagógica, é também um exercício afetivo que reconfigura quem ensina e quem aprende”. A escolar, portanto, transforma tanto o migrante quanto o educador, instaurando novas formas de convivência, marcadas pela empatia e pelo esgotamento simultâneo. A professora, por sua vez, revelou um sentimento semelhante, o de que a experiência com alunos imigrantes ampliou seu modo de ver o mundo e a própria prática docente.

“Antes eu achava que ensinar era passar o conteúdo. Hoje entendo que é ouvir, entender o que o outro vive. Aprendi com eles que a escola é um refúgio, não só uma sala de aula.” (P)

Essa reflexão confirma com Arruda e Menezes (2024), que afirmam que “a presença do aluno migrante provoca uma pedagogia da sensibilidade, na qual o professor aprende a partir da alteridade” (p. 58). No entanto, também evidencia o risco de sobrecarga emocional, quando o professor se torna o principal mediador de políticas que deveriam ser coletivas e intersetoriais. Esse deslocamento de responsabilidades revela a ausência estatal na gestão da diversidade. O sentimento de acolher “sozinho”, tão presente nas falas de gestores e docentes, mostra a face mais silenciosa da ausência estatal. A mãe imigrante, por outro lado, trouxe uma percepção de esperança, ainda que permeada por memórias de dor e deslocamento.

“Eu me sinto melhor agora. Mas ainda tenho medo do futuro. Quero que meus filhos tenham uma vida diferente, que falem bem, que estudem. Quando vejo eles felizes na escola, penso que valeu a pena vir.” (F)

Essa fala carrega o que Pizarro (2022) chama de *esperança migrante* em que a força de continuar apesar da instabilidade, a crença de que o ato de estudar é um caminho de reconstrução. No entanto, quando o Estado não garante a continuidade das políticas, a esperança se converte em resistência solitária, uma aposta na boa vontade de pessoas e não na segurança dos direitos.

Ao cruzar as três perspectivas, gestão, docência e família, torna-se evidente uma contradição central, o do acolhimento que acontece, mas de modo fragmentado, sustentado por afetos e improvisos. A escola pública aparece como ilha de cuidado cercada por omissões institucionais. Como afirmam Lemos e Ferreira (2024), “as escolas brasileiras se tornaram espaços de contenção da desigualdade, mas sem meios para revertê-la (p. 67).”

As vozes dos participantes se unem em um aspecto: todos valorizam a convivência intercultural, mas também estão cientes das lacunas deixadas pelo poder público. Essa tensão revela a dualidade que Moreno e Diniz (2025) descrevem como *inclusão precária*: “um processo em que há boas intenções e esforços locais, mas sem estrutura que garanta continuidade e equidade (p. 119).”

“A gente aprende com eles, sim. Mas também dói ver o quanto é difícil. É bonito quando dá certo, mas a gente sabe que podia ser melhor se tivesse mais apoio.” (P)

“Mesmo sem entender tudo, meus filhos se sentem bem aqui. É o primeiro lugar onde foram chamados pelo nome.” (F)

Esses depoimentos evidenciam que, ainda que a inclusão seja parcial, ela gera experiências que mudam vidas. O sentimento de pertencimento é criado através de pequenos gestos, como um olhar acolhedor, a tentativa de traduzir uma palavra e o abraço que faz o papel de um idioma. Isso confirma a análise de Cunha e Ribeiro (2025), para quem “a integração não é um ponto de chegada, mas um processo cotidiano de reconhecimento mútuo entre pessoas que compartilham o mesmo território (p. 94).”

A experiência da pesquisa confirma que a escola, apesar de suas limitações, é o primeiro ambiente onde o migrante pode reconstituir sua identidade. Ela não só educa, mas também devolve o propósito de viver em comunidade. Entretanto, o desafio para Fortaleza, e para outras cidades do Brasil, é de converter esse acolhimento ético e voluntário em uma política pública bem definida, regular e supervisionada. Como afirmam Campos e Oliveira (2025, p. 83), “a inclusão migratória só se torna sustentável quando o Estado assume o papel de mediador de direitos, e não de espectador das boas práticas locais”.

A pesquisa mostra que a inclusão está ocorrendo, mas com o árduo trabalho de apenas algumas pessoas. Para cada relato de acolhimento, existe também o desgaste de quem oferece abrigo e a expectativa de quem é acolhido. Logo, pode-se afirmar que a integração de estudantes imigrantes em Fortaleza espelha o dilema das políticas públicas em todo o Brasil, avança graças à determinação das pessoas, mas fica parada devido à falta de uma estrutura adequada.

As declarações de gestores, educadores e familiares indicam que a interação intercultural é, de fato, uma realidade vibrante nas escolas, o que ainda é necessário é que o Estado a reconheça e a apoie como um projeto político. A escola, nesse sentido, é o primeiro lugar de pertencimento no meio da travessia, o direito à educação se torna um ato de humanidade coletiva.

Por fim, reforça-se que esta pesquisa não se restringiu a estudar Políticas Públicas de maneira abstrata, mas, sim, procurou entender pessoas, trajetórias e significados humanos que se constituem no movimento de inclusão de estudantes imigrantes na rede pública de Fortaleza. Quando escutei os papéis de gestora, professora e mãe imigrante, compreendi que a escola vai além de um simples local de ensino, ela é o primeiro ambiente de pertencimento, de restauração da dignidade e de prática efetiva dos direitos.

Essa ideia se alinha à proposta do mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, ao demonstrar que avaliar uma política significa também reconhecer suas manifestações no dia a dia. As leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018, que trazem avanços legais significativos, se tornam verdadeiramente relevantes apenas quando se fazem presentes no ambiente escolar,

concretizando-se em ações de acolhimento, na forma como os professores olham para os alunos, na atenção que a gestora oferece e na confiança que as famílias depositam.

Como defendem Carvalho e Figueiredo (2023, p. 58), “avaliar políticas públicas é compreender o modo como elas se materializam nas relações cotidianas, nos gestos institucionais e nas experiências humanas que lhes dão sentido.” Essa concepção de avaliação aproxima-se do enfoque adotado nesta pesquisa, que buscou analisar não apenas os instrumentos normativos, mas o que deles se traduz em práticas, vínculos e oportunidades reais de inclusão. Souza e Rocha (2024, p. 74) complementam essa visão ao afirmarem que “a avaliação emancipatória não se limita a mensurar resultados, mas a revelar as condições concretas de implementação das políticas e o modo como os sujeitos se apropriam delas.” Essa perspectiva se ajusta ao contexto educacional, onde a efetividade das leis depende da sensibilidade e da atuação dos profissionais da base escolar.

De forma mais ampla, Guba e Lincoln (2011, p. 132) já apontavam que “toda política só pode ser verdadeiramente compreendida quando avaliada em sua dimensão simbólica, ética e relacional”, o que reforça a importância de uma análise qualitativa e interpretativa das práticas educativas. Assim, a avaliação, no contexto desta dissertação, não é um ato burocrático, mas uma leitura crítica da realidade, um esforço de compreender como as políticas de migração e educação se transformam em experiências concretas de acolhimento, pertencimento e cidadania dentro das escolas públicas de Fortaleza.

A partir dessa experiência, se expandiu e se tornou mais humanizada. Entendi que inclusão vai além de simplesmente garantir uma vaga, mas sim oferecer as condições necessárias para que se permaneça, aprenda e seja reconhecido. É aceitar o outro em sua diversidade, sem esperar que ele se elimine para se adequar às normas estabelecidas. É abrir caminhos para que a diversidade seja uma oportunidade de aprendizado para todos, e não um empecilho.

Notei que o empenho de Fortaleza é genuíno, mas ainda cheio de soluções temporária e dependente da disposição de cada um. As escolas demonstram sensibilidade e comprometimento, mas carecem de políticas consistentes, formação intercultural e apoio institucional. A diferença entre o que é garantido pela lei e o que realmente acontece evidencia o quanto ainda temos a percorrer para que o acolhimento se torne uma Política Pública sustentável.

Como afirmam Candau e Leite (2023, p. 29), “a inclusão só se concretiza quando o direito à diferença é assumido como valor educativo e ético, e não como concessão temporária.” Essa compreensão reforça que o processo inclusivo é mais que um dever

institucional, é um compromisso humano que redefine o próprio sentido de escola. De forma convergente, Booth e Ainscow (2020, p. 17) defendem que “a verdadeira inclusão ocorre quando cada aluno sente que pertence e contribui com o aprendizado coletivo”. Assim, percebo que a escola que acolhe não é apenas a que abre as portas, mas a que reconhece e valoriza cada identidade como parte essencial da construção do conhecimento.

A inclusão de imigrantes não é só uma pauta emergente, mas uma questão de civilização. Ela pede que o Estado atue de forma mais proativa e que as instituições de ensino adotem uma atitude mais contemplativa. A vivência da Escola Municipal Patativa do Assaré demonstrou que, apesar das dificuldades, é viável estabelecer conexões entre diferentes culturas, ensinar através da compreensão e transformar a escola em um ambiente de novas oportunidades.

Como destaca Candau (2023, p. 41), “educar em contextos de diversidade é assumir a escola como espaço político de encontro entre culturas, onde a igualdade se constrói no reconhecimento das diferenças e na defesa inegociável dos direitos humanos.” Essa concepção reforça minha própria compreensão sobre o papel da educação pública: não como instância neutra, mas como espaço de resistência, diálogo e reconstrução de pertencimentos. Portanto, o objetivo desta dissertação não é somente retratar uma realidade, mas também auxiliar na reflexão sobre as práticas e políticas que fundamentam a educação pública. Avaliar o acolhimento escolar de imigrantes é, antes de tudo, avaliar nosso compromisso social com a justiça, com o direito e com a humanidade.

Constatar que a inclusão de estudantes imigrantes não é apenas uma pauta emergente, mas uma necessidade civilizatória. Ela exige do Estado um posicionamento mais ativo e das instituições educativas uma postura mais reflexiva. A experiência da Escola Municipal Patativa do Assaré mostrou que, mesmo diante das limitações, é possível construir pontes entre culturas, ensinar por meio da empatia e fazer da escola um espaço de recomeço. Como afirma Freire (2021, p. 44), “educar é um ato de amor e, por isso mesmo, um ato de coragem; não pode temer o debate nem a diferença, mas acolhê-los como caminho de libertação.” Essa visão traduz o que se observou no cotidiano escolar, que foi o acolhimento não como técnica, mas como gesto político e humano.

De modo complementar, Nussbaum (2022, p. 56) ressalta que “a educação democrática forma cidadãos capazes de imaginar a vida do outro”, defendendo que a empatia é condição essencial para sociedades plurais e justas. Assim, compreendo que a escola pública, ao acolher o imigrante, reafirma seu papel civilizatório de ensinar a conviver, reconhecer e reconstruir vínculos humanos.

A certeza, é que a pesquisa reforça a função da educação como uma Política Pública que transforma, que rompe barreiras, que renova esperanças e que alimenta o sonho de uma escola que inclui a todos, não um favor, mas por dever ético e compromisso com a democracia. Como afirma Santo (2022, p. 119), “a democracia se aprende e se reinventa todos os dias nas pequenas práticas de reconhecimento e solidariedade.” É nesse cotidiano, pela rede de relações entre gestores, professores, alunos e famílias, que a inclusão se concretiza como prática viva de cidadania e justiça social.

7.6 Validação do produto educacional: percepções sobre a Nota técnica “Escola Acolhedora”

A etapa de validação da Nota técnica educativa “*Escola Acolhedora: caminhos para inclusão e diversidade na educação pública*” foi realizada com o objetivo de verificar a clareza, relevância e aplicabilidade do material junto a gestores, professores e famílias de alunos imigrantes da rede municipal de Fortaleza. Conforme descrito na metodologia, o instrumento de validação foi aplicado após a elaboração da versão preliminar do produto (Anexo E), permitindo que os participantes expressassem percepções e sugestões de melhoria.

Segundo Minayo (2014), a análise qualitativa busca compreender o significado das manifestações dos sujeitos, permitindo identificar nuances, interpretações e percepções implícitas. Assim, o processo de validação constituiu-se em um momento fundamental para analisar o valor formativo e a utilidade prática do material produzido.

De modo geral, os participantes avaliaram positivamente a proposta, destacando a importância da linguagem simples e do foco na inclusão. Uma gestora relatou:

“A Nota técnica ajuda a gente a entender melhor o que fazer quando chega um aluno imigrante. É um material que orienta, mas também acolhe”(G)

Entre a professora, observou-se reconhecimento do potencial pedagógico do material. Como destacou um participante:

“O conteúdo é claro e direto. As orientações ajudam a pensar atividades e atitudes mais empáticas com as crianças que ainda estão se adaptando à língua.”(P)

Do ponto de vista do familiar, a mãe, a clareza e o tom acolhedor foram os aspectos mais valorizados. Uma responsável comentou:

“Gostei porque fala de um jeito que dá pra entender, sem palavras difíceis. Mostra que a escola se importa com a gente.”(F)

As observações convergem com o que Bardin (2011) aponta sobre o valor da escuta e da sistematização das falas na análise de conteúdo, uma vez que as contribuições permitiram refinar o produto em seus aspectos gráficos e textuais. Entre as sugestões recebidas, destacaram-se a inclusão de exemplos práticos de boas práticas de acolhimento e a ampliação de orientações voltadas às famílias, com linguagem ainda mais simplificada.

Essas considerações foram incorporadas à versão final da Nota técnica, resultando em um material mais participativo, funcional e coerente com o contexto escolar local. Ao validar o produto, confirma-se o que Demo (2012) defende sobre a pesquisa como prática de construção coletiva do conhecimento, um processo que se aprimora pela interação entre teoria e realidade.

Dessa forma, a validação evidenciou que a Nota técnica cumpre o papel de instrumento pedagógico de apoio à inclusão e valorização da diversidade cultural, contribuindo para a efetivação das políticas de acolhimento e para o fortalecimento de práticas educacionais mais humanizadas na rede pública de Fortaleza.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi investigar como as políticas públicas de acolhimento escolar de estudantes imigrantes se implementam na rede pública de ensino de Fortaleza, considerando a aplicação das diretrizes nacionais e municipais no dia a dia das escolas. O estudo considerou a inclusão educacional como um processo social, político e humano que vai além da norma, necessitando da ação conjunta de gestores, professores e do próprio Estado.

Por conseguinte, o objetivo não foi apenas verificar a existência das políticas, mas, principalmente, como elas são experimentadas por aqueles que as elaboram e as ressignificam no ambiente escolar.

Os resultados mostraram que houve melhorias significativas na garantia formal do direito à educação para alunos imigrantes, especialmente com a promulgação das Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018, que reforçaram o princípio da matrícula imediata e do acesso ao ensino sem discriminação. No entanto, foi possível perceber que a implementação dessas políticas ainda encontra grandes dificuldades, especialmente por falta de estrutura, formação intercultural e apoio técnico às escolas. De acordo com a pesquisa de campo na Escola Municipal Patativa do Assaré, a inclusão dos alunos imigrantes tem ocorrido, sobretudo, devido à sensibilidade e ao esforço das equipes que atuam na escola, e não tanto por ações sistemáticas do poder público. Isso tudo evidencia o quão distante ainda está o marco legal da realidade diária das escolas.

A fala dos sujeitos participantes indicou que, apesar das dificuldades materiais e institucionais, existe um compromisso ético e afetivo que orienta as práticas de acolhimento. A escola, apesar de não ter uma estrutura bilíngue ou uma equipe multiprofissional, tem se tornado um lugar de convivência e de reestabelecimento de laços sociais. No entanto, esse esforço pessoal não pode ser visto como um substituto para políticas estruturadas e duradouras. O fato de não existirem protocolos de enturmação, formações específicas e suporte intersetorial evidencia que o acolhimento ainda é realizado de maneira improvisada, o que impacta negativamente a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

A partir disso, com a análise dos dados, foi possível entender que a inclusão educacional não se resume a garantir o acesso: é reconhecer a diversidade linguística e cultural como fundamento do processo educativo. Os cuidados que se observam na escola mostram que um acolhimento feito com escuta e empatia é capaz de tornar a diversidade uma riqueza para a educação, promovendo o pertencimento dos alunos. Simultaneamente, essas iniciativas destacam a necessidade urgente de apoio institucional para garantir a continuidade e a sustentabilidade das ações. Assim, a intersetorialidade, a formação de professores e o financiamento de políticas linguísticas são eixos fundamentais para fortalecer o acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal.

Sobre o processo de validação da Nota técnica *“Escola Acolhedora: caminhos para inclusão e diversidade na educação pública”* confirmou que ela é um instrumento pertinente de apoio à prática pedagógica e à gestão escolar. As contribuições de gestores, docentes e famílias apontaram que o material traz uma linguagem clara, conteúdo acessível e

aplicabilidade prática no dia a dia escolar. Todas as sugestões que surgiram na validação, por exemplo, a inclusão de exemplos práticos, o aumento das orientações para as famílias e modificações na linguagem, foram incorporadas à versão final, o que deixa o produto mais atento à realidade das escolas públicas de Fortaleza. Assim, a Nota técnica se estabeleceu como um instrumento educativo e informativo que pode facilitar o acolhimento e a inclusão de alunos imigrantes, reforçando o compromisso das políticas públicas com uma educação justa, plural e humanizada. Seu uso fortalece a função da escola como um ambiente de interação entre diferentes culturas e de defesa dos direitos humanos.

Diante disso, pode-se entender, com base nesta pesquisa, que a avaliação de políticas públicas também implica avaliar a vida que delas se origina, as relações, as faltas e as esperanças que se constituem na escola. O estudo revelou que a educação pública tem sido crucial na criação de um espaço de convivência entre diferentes culturas, mesmo sem a devida estrutura para isso. Essa constatação reforça a ideia de que a escola pública é, acima de tudo, um espaço de resistência e de criação, onde se realiza, tanto simbolicamente quanto na prática, o direito à cidadania.

E a inclusão de estudantes imigrantes não é simplesmente uma necessidade urgente, mas sim um compromisso civilizatório que transforma o papel da escola e do Estado. A pesquisa revelou que, apesar das limitações, é viável fomentar a interação entre diferentes culturas, resgatar identidades e transformar a escola em um ambiente de acolhimento e esperança. Avaliar políticas públicas, nesse sentido, é perceber que toda ação pedagógica é impregnada de um valor político e ético, que tem o poder de converter a norma em vivência e o direito em experiência de humanidade.

Dessa forma, este trabalho não tem a intenção de pôr um ponto final na discussão, mas sim de contribuir para a ampliação das reflexões acerca da inclusão de imigrantes na educação brasileira. Os resultados apresentados aqui buscam contribuir para futuras investigações e estimular gestores e educadores a criar práticas que sejam mais equitativas, sensíveis e dedicadas à diversidade. A inclusão educativa, que se configura como um ato de equidade e reconhecimento, reafirmando-se assim, como a manifestação mais tangível da democracia e como um meio essencial para a edificação de uma sociedade plural, solidária e genuinamente humana.

REFERÊNCIAS

- ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. Cátedra Sérgio Vieira de Mello – **Relatório de projetos de acolhimento e inclusão no Brasil**. São Paulo: ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-svm>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ALBUQUERQUE, L.; MACIEL, E. Barreiras linguísticas e práticas inclusivas em escolas municipais de Fortaleza. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 77-97, 2024.
- ALENCAR, C.; PINTO, J. Ausência política funcional: limites da municipalização do acolhimento migrante. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 121-140, 2024.
- ALMEIDA, C. Políticas de inserção social para migrantes em cidades médias do Nordeste. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 90, p. 73-92, 2023.
- ALMEIDA, M.; FREITAS, P. Políticas educacionais e o direito à inclusão escolar: reflexões sobre o suporte intersetorial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 187-204, 2020.
- ANDRADE, V.; FERNANDES, P. Enturmação adequada e acompanhamento de alunos imigrantes no Brasil. **Revista Plural**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 131-151, 2025.
- ARRUDA, M.; MENEZES, L. Pedagogia da sensibilidade: o professor e o encontro com o aluno migrante. **Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 55-72, 2024.
- AZEVEDO, M.; AMARAL, R. Políticas educacionais e diversidade cultural: o acesso à escola de estudantes imigrantes. **Revista de Educação Pública**, v. 32, n. 1, p. 201-223, 2023.
- AZEVEDO, R. S. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 01–21, 2024.
- BALZAN, M.; BERTONCELLO, R.; BATISTA, A.; LEAL, D. A inclusão escolar de crianças migrantes no contexto da pandemia da COVID-19. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 47, n. 2, e75937, 2023.
- BALZAN, M.; SOUZA, F.; FERREIRA, J. Vulnerabilidade social e acesso de migrantes aos serviços públicos durante a pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 2, p. 553-570, 2023.
- BARBOSA, D.; MENEGHETTI, L. Formação docente intercultural: limites e perspectivas na rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 91, p. 211-229, 2024.
- BARBOSA, J.; HENRIQUES, F. Redes de apoio e acolhimento de migrantes em Fortaleza: perspectivas comunitárias. **Revista Fronteiras & Territórios**, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 31-56, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, L.; MOURA, P. Institucionalização das políticas de migração educacional: desafios em Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 91, p. 271-289, 2025.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BENTO, P.; SILVA, E. Ensino do português e acolhimento migrante em áreas periféricas de Fortaleza. **Educação em Debate**, v. 45, n. 3, p. 134-151, 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Pesquisa qualitativa em educação**: introdução à teoria e aos métodos. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BÓGUS, L. M.; MAGALHÃES, L. F. A globalização e os deslocamentos migratórios na educação brasileira. In: MAGALHÃES, L. F.; BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M. (Orgs.). **Migrações e refúgio**: temas emergentes no Brasil. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2022. p. 151-170.

BOMTEMPO, D.; SENA, L. Práticas pedagógicas e apoio assistencial em escolas públicas da mobilidade: o caso da Patativa do Assaré. **Cadernos de Educação**, v. 24, n. 2, p. 67-88, 2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**: Developing Learning and Participation in Schools. 5. ed. Cambridge: Centre for Studies on Inclusive Education, 2020.

BORGES, V. **O papel do Estado na coordenação das políticas educacionais para migrantes**. Cadernos do Ministério Público do Ceará, Fortaleza, n. 3, p. 297-316, 2024.

BORGES, V.; SANTOS, L. A diversidade como ato político: pedagogia emancipatória na inclusão de migrantes. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 29, n. 88, p. 154-177, 2023.

BRANCO, P. O papel da imigração europeia na formação do Brasil moderno. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 80, p. 58-75, 2018.

BRANCO, Pedro. O papel da imigração europeia na formação do Brasil moderno. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 80, p. 58-75, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2020, de 8 de maio de 2020**. Diretrizes para a garantia do direito à educação em tempos de emergência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://normativas.conselhos.eb.br/normativas/visualizar/346>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos e valorização da diversidade cultural. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: <https://normativas.conselhos.eb.br/normativas/visualizar/20>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Decreto nº 12.657, de 23 de setembro de 2025. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5-12, 24 set. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.657-de-23-de-setembro-de-2025-526463685>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2-21, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre a criação de Comitê Federal de Assistência Emergencial, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência a imigrantes e refugiados.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2018. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/websearch?openagent&tipo=LEI&codigo=13.684&ementa=2&data=20180621>. Acesso em: 2 nov. 2025.

_____. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas emergenciais de acolhimento.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 22 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 ago. 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BUSKO, M. Migrações internacionais e políticas de acolhimento no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 37, n. 3, p. 45-60, 2020.

CAMARGO, E.; TEIXEIRA, W. Formação continuada e educação plural: limites do monoculturalismo na preparação docente. **Educação & Sociedade**, v. 46, n. 163, p. 78-96, 2025.

CAMPOS, A.; FERREIRA, J. Formação docente e equidade educacional: o caso das escolas de Fortaleza. **Educação & Sociedade**, v. 45, n. 162, p. 275-294, 2024.

CAMPOS, I.; OLIVEIRA, L. Mediador de direitos: o Estado como agente da inclusão migratória. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 12, n. 2, p. 77-96, 2025.

CANDAU, V.; LEITE, J. **Educação intercultural e o direito à diferença**. Porto Alegre: Penso, 2023.

CANDELORO, A. Participação e cidadania de imigrantes na política migratória brasileira. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 203-218, 2021.

CANDELORO, Adriano. Participação e cidadania de imigrantes na política migratória brasileira. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 203-218, 2021.

CÂNDIDO, R.; MARTINS, L. Seleção racial e políticas migratórias no Brasil: do tráfico negreiro ao Estatuto do Estrangeiro. **Cadernos CIMEAC**, v. 14, n. 2, p. 220-239, 2024.

CÁRITAS BRASILEIRA; Cáritas Suíça; PRM. **Nota técnica de integração escolar para famílias migrantes e refugiadas**. Brasília: Cáritas, 2019. Disponível em: <https://csvm.ufg.br>. Acesso em: 9 nov. 2025.

CÁRITAS. **Relatório de atividades em acolhimento e integração de migrantes em Fortaleza**. Fortaleza: Cáritas Arquidiocesana, 2023.

CARNEIRO, F.; BEZERRA, T. Núcleos municipais e a estruturação da política intercultural em Fortaleza. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 241-256, 2024.

CARNEIRO, J. Do programa ao Estado: desafios da política migratória permanente em Fortaleza. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 87-103, 2024.

CARVALHO, G. A inclusão migratória como exercício afetivo: repercussões emocionais nas escolas públicas. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. 99-120, 2023.

CARVALHO, G.; FIGUEIREDO, T. Avaliar para transformar: sentidos e práticas da avaliação de políticas inclusivas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 29, n. 2, p. 56-73, 2023.

CARVALHO, S.; MENEZES, F. Cooperação e substituição estatal em políticas educacionais para migrantes em Fortaleza. **Revista Fronteiras & Territórios**, v. 6, n. 2, p. 133-153, 2024.

_____. Políticas bilíngues e de acolhimento para migrantes nas escolas públicas do Paraná e Roraima: oficinas de língua portuguesa e roda de escuta. **Revista Fronteiras & Territórios**, v. 6, n. 1, p. 45-71, 2024.

CEARÁ. **Decreto nº 36.824, de 2 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a política estadual para migrantes, refugiados, apátridas e enfrentamento ao tráfico de pessoas. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 3 set. 2025.

COELHO, D. Ensino do português como segunda língua para migrantes: práticas e desafios. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 43-61, 2024.

COELHO, M.; FREITAS, P. Integração efetiva na imigração: o papel das políticas intersetoriais. **Revista Plural**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 140-167, 2022.

CORDEIRO, G.; ALBUQUERQUE, R. Imigração, diversidade e inovação nas escolas brasileiras: revisão de práticas e conceitos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 90, p. 205-225, 2022.

COSTA, K. Cooperação público-privada e sustentabilidade das políticas de migração. **Revista Plural**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 121-139, 2025.

COSTA, K.; ANDRADE, V. Distribuição territorial dos migrantes: impactos sobre a rede escolar de Fortaleza. **Revista Plural**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 52-70, 2025.

COSTA, K.; VILELA, G. Enturmação de alunos migrantes e equidade educacional em Fortaleza. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 12, n. 2, p. 38-57, 2023.

COSTA, V.; VARELLA, B. Financiamento, sustentabilidade e dependência institucional das políticas inclusivas para migrantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, n. 163, p. 193-213, 2023.

COSTA, V.; VIANNA, R. Da solidariedade à inclusão: desafios de gestão escolar e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 75-92, 2025.

CUNHA, R.; RIBEIRO, E. Reconhecimento mútuo e integração: caminhos para a inclusão de alunos imigrantes no território escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 91-109, 2025.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Como o Ceará acolhe migrantes?** Projetos prestam apoio na saúde, mobilidade e comunicação. Fortaleza, 22 out. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/como-o-ceara-acolhe-migrantes-projetos-prestam-apoio-na-saude-mobilidade-e-comunicacao-1.3417393>. Acesso em: 9 nov. 2025.

DIAS, C.; FONSECA, H. Multiculturalismo e interculturalidade na política migratória brasileira. **Revista Estudos Interdisciplinares em Direitos Humanos**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 49-71, 2023.

DIAS, C.; MONTEIRO, L. Intersetorialidade e permanência escolar de migrantes em Fortaleza: limites administrativos e práticas inovadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 91, p. 249-270, 2024.

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS. **Missão, projetos de português, integração e oficinas**. Disponível em: <https://educacaosemfronteiras.org.br>. Acesso em: 9 nov. 2025.

EMEIF Escola Municipal Patativa do Assaré. **Informações institucionais**. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: <https://escol.as/23272716-EMEIF-ESCOLA-MUNICIPAL-PATATIVA-DO-ASSARE>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FAGUNDES, L.; SILVA, R. Apoio psicossocial e mediação cultural na escola: estratégias para a inclusão de migrantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 201-218, 2022.

FARIAS, J.; GOLIN, C.; COSTA, I. Política, diversidade e contradição: desafios da educação contemporânea. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 45, n. 2, p. 33-55, 2023.

FELIX, R. Redes públicas e inovação pedagógica: potencialidades da inclusão migrante em Fortaleza. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 187-208, 2021.

FERRAZ, V.; MOURA, R. Participação familiar e gestão escolar: caminhos para a integração duradoura de imigrantes. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 147-165, 2025.

FERREIRA, A. V. S. O impacto da imigração na saúde mental de estudantes universitários. **Saúde Mental em Debate**, v. 8, n. 2, p. 128-146, 2022.

FERREIRA, A. V. S.; VECCHIA, C. C. S. D. O impacto que o processo de imigração no Brasil tem sobre o sistema educacional correlacionado com o preconceito. **Anais do 22º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, 2024. Disponível em: <https://www4.fag.edu.br/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FERREIRA, J.; DANTAS, V. Parcerias e terceirização nas políticas migratórias educacionais: análise crítica da experiência de Fortaleza. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 315-332, 2024.

FERREIRA, J.; DUARTE, C. Desassistência pedagógico-social e sobrecarga na escola pública brasileira. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 111-125, 2025.

_____. Reconhecimento institucional e cidadania: o acolhimento escolar como legitimidade do migrante. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 115-133, 2025.

FERREIRA, J.; DUARTE, C. Saúde emocional e redes de apoio para alunos migrantes: desafios das escolas públicas de Fortaleza. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 153-170, 2025.

FERREIRA, J.; LIMA, R. Políticas públicas e práticas de inclusão de alunos migrantes nas escolas municipais de Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 91, p. 205-232, 2024.

FERREIRA, J.; MAIA, L. Direitos educacionais e justiça social: o papel das escolas diante da migração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e029856, 2022.

FIGUEIREDO, S. Políticas sociais e infraestrutura urbana: desafios para o acolhimento de migrantes em Fortaleza. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 181-199, 2023.

FORTALEZA (CE). **Plano Municipal de Educação de Fortaleza 2015–2025**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <https://pme.fortaleza.ce.gov.br> . Acesso em: 12 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do diálogo**: o encontro amoroso e emancipador na educação multicultural. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, P.; CRUZ, J.; ALMEIDA, L. Políticas migratórias e acolhimento humanitário: análise de programas municipais. **Cadernos do Ministério Público do Ceará**, Fortaleza, n. 3, p. 179-207, 2024.

FREITAS, J. A política nacional de migrações, refúgio e apatridia à luz da integração local no Brasil. **Revista UNIFACS**, n. 35, p. 72-85, 2024.

FUSARO, E. Crianças sírias e acolhimento escolar no Distrito Federal: autonomia e laços. In: práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados no Brasil. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 50, n. 2, p. 70-78, 2019.

FUSCO, W.; OJIMAR, L. Mobilidade humana e políticas públicas locais: uma análise das migrações recentes no Brasil. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 15, n. 2, p. 90-108, 2023.

GALDINO, C.; TAVARES, S. Formação intercultural docente como competência profissional básica. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 1, p. 41-63, 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 50. ed. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 30. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GARCIA, F.; MENDES, E. Impactos e limites da formação continuada para interculturalidade em Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 90, p. 232-251, 2023.

GASPAR, M. Imigração e cidadania: avanços e desafios do Brasil pós-1988. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 41-62, 2022.

GODÓY, R. Nacionalismo e restrições migratórias no Estado Novo. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 75, p. 161-182, 2022.

GOMES, E.; MACHADO, A. Pedagogia da alteridade: convivência, desconstrução do olhar colonial e pertencimento na escola pública. **Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 133-151, 2025.

_____. Educação inclusiva de migrantes como política institucional: monitoramento e formação docente. **Gestão Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 85-103, 2025.

GOMES, T.; CASTRO, F. Financiamento, monitoramento e limites da assistência escolar a migrantes. **Revista Plural**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 165-183, 2025.

GOMES, V. Xenofobia velada e microexclusões em espaços educativos. **Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 111-130, 2024.

GOULART, A.; FERNANDES, L. Parcerias e austeridade fiscal: entre exclusão e inovação em políticas migratórias. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 85-107, 2023.

GOVERNO DO CEARÁ. **Política migratória do Ceará é reconhecida pelo 5º ano consecutivo**. Fortaleza: Secretaria de Direitos Humanos, 2025. Disponível em: <https://ceara.gov.br/noticias/politica-migratoria-do-ceara-e-reconhecida-pelo-5o-ano>. Acesso em: 9 nov. 2025.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

GUEDES, R. Infraestrutura escolar e migração: desafios nos bairros de Fortaleza. **Revista Fronteiras & Territórios**, Campo Grande, v. 6, n. 2, p. 99-117, 2023.

GUSSI, Guilherme. Governança migratória e indicadores de integração no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 81-97, 2021.

HENRIQUES, F.; PRADO, J. Políticas de inclusão para alunos imigrantes em Fortaleza: desafios e perspectivas. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 223-241, 2023.

HENRIQUES, F.; PRADO, J. Redes civis de apoio à integração migratória: o papel das pastorais em contextos de vulnerabilidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 199-217, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados gerais do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101870.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO (IDT). **Relatório Anual de Dinâmica Econômica e Migração em Fortaleza**. Fortaleza: IDT, 2024.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório sobre imigração e desigualdades raciais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/210105_relatorio_imigracao_desigualdade.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil socioeconômico de Fortaleza: indicadores 2023**. Fortaleza: IPECE, 2023. Disponível em: <https://ipece.ce.gov.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

KOHATSU, E.; RAMOS, M. Currículo escolar em perspectiva multicultural: caminhos para valorização da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, e112721, 2020.

LACERDA, M.; BITTENCOURT, S. O silêncio como expressão comunicativa: análise do desconforto linguístico em sala de aula inclusiva. **Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 1, p. 53-70, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMB, H.; FAGUNDES, E. O impacto de fatores econômicos e políticos na implementação de políticas públicas de migração. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 24, n. 2, p. 235–274, 2024.

LEAL, M.; BAPTISTA, N. Pluralidade, diferença e aprendizagem: políticas e práticas para uma educação inclusiva. **Gestão Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 174-191, 2024.

LEAL, M.; BAPTISTA, N. Xenofobia, educação e diversidade: o papel dos professores diante da diferença. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 211-230, 2024.

LEJANO, Raul. **Frameworks for policy analysis**. Nova York: Routledge, 2012.

LEMBECK, D.; CORBELLINI, V. A inclusão escolar de estudantes imigrantes no Brasil: desafios e conquistas. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 44, n. 1, e75628, 2022.

LEMOS, J.; FERREIRA, J. Espaços de contenção da desigualdade: limites da escola pública na integração de migrantes. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 59-76, 2024.

LIMA, R. Inclusão educacional e desigualdades regionais: o caso dos migrantes no Nordeste brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 159-178, 2024.

LIMA, R.; CASTRO, S. A escola como espaço de acolhimento: experiências de integração social em Fortaleza. **Cadernos do Ministério Público do Ceará**, Fortaleza, n. 3, p. 245-265, 2024.

LIMA, R.; DOURADO, M. Coordenação federativa e tensões na gestão da educação migrante. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 51-68, 2023.

LIRA, F.; MENDES, E. Formação continuada e práticas de acolhimento para migrantes: experiência de gestores escolares em Fortaleza. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 155-177, 2024.

LOURENÇO, G. Capacitação de educadores e precariedade institucional na inclusão de imigrantes. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 217-236, 2024.

MACEDO, F.; PINHEIRO, D. Saberes docentes na prática cotidiana: microestratégias para inclusão migrante. **Revista Plural**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 61-80, 2023.

MACHADO, A. Imigração e políticas educacionais em Fortaleza: paradoxos e possibilidades. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 93-115, 2024.

MACIEL, S.; OLIVEIRA, M. Políticas bilíngues para inclusão de alunos migrantes: práticas e desafios. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 11, n. 2, p. 125-139, 2023.

MARTINS, L.; LOPES, F. Mudanças estruturais e inclusão escolar de migrantes no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 90, p. 61-80, 2024.

MATOS, D. Educação intercultural e direitos humanos: reflexões sobre políticas inclusivas. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 115-134, 2023.

MEDEIROS, A. B. de; PIRES, C. F.; et al. Construção e validação de Nota técnica educativa para a promoção da saúde visual na infância. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 33, p. 1-10, 2020.

MEDEIROS, E. Desigualdades regionais e inclusão de migrantes na educação brasileira: o caso de Fortaleza. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, n. 163, p. 41-60, 2025.

MELO, G.; ROCHA, V. Práticas de acolhimento e ensino de estudantes imigrantes: desafios no cotidiano docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 63-82, 2024.

MELO, G.; ROCHA, V. Práticas interculturais na escola: desafios da docência em contextos de diversidade. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 10, n. 2, p. 89-112, 2024.

MENDES, A.; VIEIRA, R. Reconhecimento simbólico e políticas de integração: perspectivas das famílias migrantes. **Educação & Realidade**, v. 49, n. 3, p. 49-64, 2024.

MENDES, M.; VIEIRA, T. O Estatuto do Estrangeiro e o controle migratório na ditadura militar. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 67, n. 1, p. 111-133, 2024.

MENEZES, A.; PAIVA, M. Desigualdade de acesso aos programas sociais e permanência escolar: trajetória de migrantes em Fortaleza. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 97-118, 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOREIRA, S.; PRADO, E. Formação docente e inclusão migrante nas escolas públicas de Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 90, p. 145-163, 2023.

MORENO, F.; DINIZ, J. Inclusão precária: esforços locais, ausência estrutural e lacunas de continuidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 91, p. 119-136, 2025.

MOTA, L.; RIBEIRO, E. Ausência de intersetorialidade efetiva: limites das políticas setoriais em Fortaleza. **Gestão Educacional**, v. 33, n. 3, p. 231-252, 2025.

_____. Planejamento intersetorial e consolidação de políticas de inclusão de imigrantes. **Gestão Educacional**, v. 33, n. 3, p. 201-221, 2025.

NASCIMENTO, F.; ANDRADE, G. Desigualdade socioeconômica e acesso à educação nas periferias urbanas. **Educação & Realidade**, v. 48, e112633, 2023.

NASCIMENTO, F.; ROCHA, D. Materiais bilíngues e acessibilidade pedagógica na inclusão de migrantes. **Educação em Debate**, v. 47, n. 2, p. 95-111, 2024.

NÓBREGA, A.; FERNANDES, M. Formação docente para a diversidade: desafios e avanços em Fortaleza. **Educação em Foco**, v. 26, n. 3, p. 161-185, 2025.

_____. Formação empírica de urgência: itinerários da prática docente em contextos migratórios. **Educação em Foco**, v. 26, n. 3, p. 161-185, 2025.

NOGUEIRA, R.; SALES, V. Duplas de convivência e construção de pertencimento escolar: estudo de caso nas escolas da Regional VI de Fortaleza. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 185-204, 2024.

NOGUEIRA, T.; PASSOS, F. Exclusão simbólica e ausência de indicadores migratórios na educação municipal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e113013, 2024.

NUNES, A.; HENRIQUE, P. Enturmação de crianças migrantes: desafios e caminhos para a inclusão. **Revista de Educação Pública**, v. 31, n. 1, p. 50–68, 2021.

NUSSBAUM, M. Not for Profit: **Why Democracy Needs the Humanities**. 2. ed. Princeton: Princeton University Press, 2022.

OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório Anual 2024: movimentos migratórios e inserção socioeconômica de imigrantes no Brasil**. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

_____. **Relatório Anual 2024: dados sobre migração internacional no Brasil**. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/docs/Publicacoes/RelatorioAnual2024_OBMigra.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Relatório Anual 2024: dados sobre políticas de educação, assistência e saúde para migrantes no Brasil**. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/docs/Publicacoes/RelatorioAnual2024_OBMigra.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Relatório Anual 2024: análise dos fluxos migratórios em Fortaleza**. Brasília: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/docs/Publicacoes/RelatorioAnual2024_OBMigra.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. **Relatório de Migração no Brasil 2022**. Brasília: OIM, 2022. Disponível em: <https://brazil.iom.int/portugues/relatorios>. Acesso em: 9 nov. 2025.

OLIVEIRA, C.; GOMEZ, L. Governança compartilhada e indicadores de integração migratória. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 99-114, 2024.

OLIVEIRA, D. Educação e migração: perspectivas de acolhimento e integração no espaço escolar. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 45-63, 2020.

OLIVEIRA, M. G.; SOUZA, P. H. F. Construção e validação de Nota técnica para prevenção da transmissão vertical do HIV. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 70, n. 3, p. 476-485, 2017.

OLIVEIRA, M.; MARTINS, L. A diversidade como potência educativa: experiências de acolhimento. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 45, n. 2, p. 172-190, 2023.

OLIVEIRA, T.; REZENDE, M. Escola pública e potência social: caminhos de emancipação em tempos de escassez. **Revista Plural**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 61-81, 2024.

ONU MIGRAÇÕES. **Selo MigraCidades 2022** reconhece boas práticas em acolhimento migratório em Fortaleza. Brasília: OIM, 2022. Disponível em: <https://migrações.gov.br/migracidades>. Acesso em: 9 nov. 2025.

ONU MIGRAÇÕES. **Selo MigraCidades e as políticas locais de migração**. Brasília: Agência da ONU para as Migrações, 2022.

PACHECO, R.; ALMEIDA, S. O acolhimento como direito: políticas públicas e afetivas em escolas migrantes. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 91-109, 2025.

PACHECO, R.; SILVA, S. Pedagogia da escuta solidária: inclusão, ética e afeto em contextos de vulnerabilidade. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 125-143, 2024.

PASTORAL DOS MIGRANTES DA ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA. **Projetos de mediação, regularização e inclusão**. Disponível em: <https://direitoshumanos.ce.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2025.

PEREIRA, S.; COUTINHO, R. Mediação linguística e sucesso escolar: a experiência das escolas públicas de Fortaleza. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 12, n. 1, p. 51-70, 2023.

PEREIRA, S.; VALE, M. Educação inclusiva de crianças imigrantes: práticas de acolhimento nas escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 28, n. 87, p. 101-124, 2023.

PEREIRA, T. Imigrantes e inserção urbana: desafios para as políticas públicas em Fortaleza. **Revista de Gestão Social**, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 105-124, 2023.

PEREIRA, T.; LOUZADA, S. Gestão escolar e matrícula de estudantes estrangeiros em Fortaleza: desafios e soluções. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 253-273, 2024.

PINHEIRO, L. C. Políticas migratórias no Brasil: desafios da integração e da cidadania. **Revista Interdisciplinar de Migrações e Direitos Humanos**, v. 5, n. 1, p. 71-89, 2024.

PIRES, L. Governança migratória de baixa densidade no Brasil: o papel dos municípios. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 117-136, 2025.

PIZARRO, R. Esperança migrante e resistência cotidiana: enfrentando a instabilidade na escola pública. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 201-215, 2022.

PRADO, E.; GOMES, L. Direitos humanos e políticas migratórias no Brasil contemporâneo. **Revista Plural**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 130-157, 2019.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Procedimentos para matrícula escolar de alunos migrantes**. Fortaleza: SME, 2025.

RAMOS, M.; DUARTE, P. O desafio da articulação intersetorial nas políticas de acolhimento de migrantes em Fortaleza. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 195-218, 2023.

RAMOS, M.; FONTES, R. Paradoxo da inclusão silenciosa: análise crítica das práticas de acolhimento em escolas municipais brasileiras. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, p. 84-102, 2025.

RAMOS, M.; THEODORO, L. Matrícula imediata e inclusão real: limites e potencialidades na rede municipal de Fortaleza. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 49, n. 2, p. 115-134, 2025.

REBÊLO, C. Desafios institucionais da inclusão de imigrantes nas escolas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Educacionais**, v. 29, n. 4, p. 1-18, 2023.

REZENDE, M.; CAMPOS, G. Transversalidade e financiamento: o papel da gestão pública na inclusão de migrantes. **Revista Plural**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 99-117, 2025.

RIBEIRO, T. Desafios e estratégias para a inclusão escolar de migrantes. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 37-63, 2025.

RIBEIRO, T. Língua de acolhida como direito: a centralidade do idioma na experiência migrante em Fortaleza. **Cadernos do Ministério Público do Ceará**, Fortaleza, n. 3, p. 311-330, 2025.

RIBEIRO, T.; CASTRO, S. Práticas educativas bilíngues em escolas públicas cearenses: estratégias para inclusão de alunos imigrantes. **Revista Plural**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 147-164, 2025.

RIBEIRO, T.; OLIVEIRA, C. Formação continuada de professores e o desafio da inclusão de alunos migrantes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e50291, 2024.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. Pertencimento social, aprendizagem e autoestima na experiência migrante escolar. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 49, n. 2, p. 71-89, 2024.

ROCHA, V. Práticas e experiências de acolhimento escolar: reuniões, tutoria e adaptação curricular. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 98-111, 2024.

ROCHA, V.; MONTEIRO, B. Inclusão versus integração: desafios da educação intercultural na escola pública brasileira. **Revista Fronteiras & Territórios**, Campo Grande, v. 5, n. 4, p. 93-112, 2024.

_____. O acolhimento escolar como processo de vínculo e não ato pontual. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 30, n. 90, p. 35-54, 2024.

ROCHA, V.; VIEIRA, F. A dependência do terceiro setor no acolhimento escolar a imigrantes. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 201-218, 2023.

ROCHA, V.; VITAL, F. Práticas culturais e pertencimento de alunos migrantes em escolas municipais. **Cadernos da Infância e Juventude**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 112-134, 2024.

RODRIGUES, A.; CURY, J. Ética do compromisso cotidiano: práticas educativas e resistência institucional. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 171-190, 2023.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Aval**, Recife, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

SAFARIK, L. Português como segunda língua e inclusão de migrantes: desafios e caminhos a partir das escolas públicas brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e37742, 2020.

SANTANA, S. O ensino do português como língua de acolhida na escola pública: potencialidades e limites em Fortaleza. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 63-83, 2020.

SANTO, S. Práticas cotidianas de solidariedade e democracia no espaço escolar. **Revista Plural**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 119-136, 2022.

SANTOS, E. G.; ALMEIDA, P. C. Construção e validação de conteúdo de Nota técnica educativa para orientação de usuários. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 72, supl. 3, p. 264-271, 2019.

SANTOS, F.; GOUVÊA, M. Territórios educativos híbridos e práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 45-62, 2023.

SANTOS, L.; MORAES, M. Barreiras linguísticas e psicológicas na educação de migrantes em Fortaleza. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e113027, 2024.

SANTOS, M.; BARRETO, R. Integração de políticas e enfrentamento à evasão escolar de alunos estrangeiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 275-294, 2023.

SANTOS, R.; GUEDES, L. A dinâmica migratória no Nordeste brasileiro: fluxos, políticas e desafios. **Caderno de Estudos Regionais**, v. 10, n. 2, p. 112-133, 2025.

SAVY, M. Migração internacional e políticas públicas de acolhimento no Brasil (2010–2022). **Revista de Estudos Interdisciplinares em Direitos Humanos**, v. 11, n. 2, p. 59-81, 2022.

SAYAD, A. **A imigração: o paradoxo da presença ausente**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DO CEARÁ. Atendimento ao imigrante: ações e projetos em Fortaleza e no interior. Fortaleza: Sedih, 2024. Disponível em: <https://direitoshumanos.ce.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2025.

SILVA, C.; SOUZA, F.; FRANÇA, R. Desafios da inclusão migratória no Brasil: políticas públicas e gestão local. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 183-201, 2024.

SILVA, F. F.; FERNANDES, S.; SAWADA, N. O. Validação aparente de uma Nota técnica educativa para a promoção da saúde. **Essentia**, Sobral, v. 22, n. 1, p. 1-15, 2021.

SILVA, F.; NASCIMENTO, J. O papel da escola pública na concretização do direito à educação. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 41-59, 2025.

SILVA, F.; ROCHA, L. Políticas linguísticas e acolhimento de estudantes migrantes: respeito ao tempo e à identidade. **Revista Educação Intercultural**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 91-108, 2024.

SILVA, J.; AZEVEDO, R. Matrícula provisória e diagnóstico na educação de migrantes: práticas pedagógicas inovadoras. **Revista Gestão Educacional**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 201-223, 2024.

SILVA, J.; NASCIMENTO, F. O brincar como ponte afetiva na inclusão de migrantes. **Educação, Cultura e Sociedade**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 78-102, 2025.

SME – Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Nota técnica bilíngue**: projeto pioneiro na rede municipal. Fortaleza, 2025.

_____. **Levantamento de matrícula e perfil linguístico dos alunos migrantes**. Fortaleza, 2024.

_____. **Programa de Integração Educacional e Social de Imigrantes (PIESI)**: relatório inicial de resultados. Fortaleza, 2025.

_____. **Projeto “Fortaleza de Todos”**: síntese de resultados e estratégias de integração cultural. Fortaleza, 2024.

_____. UNICEF. **Projeto Escola que Acolhe**: integração de pares e práticas colaborativas na rede pública de Fortaleza. Relatório Técnico, 2023.

SOARES, J. A.; SANTOS, M. O acolhimento de estudantes estrangeiros e o papel da escola na promoção da diversidade. **Revista de Educação Pública**, v. 31, n. 1, p. 1–21, 2023.

SONAI, S. A.; CUNHA, M. Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 20, n. 1, p. DT1–DT12, 2021.

SOUSA, J.; BENEVIDES, E. Limites institucionais do acolhimento escolar a migrantes em Fortaleza. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 321-339, 2024.

SOUZA, E.; OLIVEIRA, C. Protocolos e políticas intersetoriais para o acolhimento de alunos imigrantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e029587, 2023.

SOUZA, F. Solitude da criança e da família migrante: impactos emocionais no acesso escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, n. 163, p. 28-46, 2025.

SOUZA, F.; MARTINS, L. Criatividade e abandono institucional: reflexões sobre o ensino de imigrantes nas redes municipais. **Cadernos de Políticas Públicas**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 109-128, 2024.

SOUZA, F.; ROCHA, V. Avaliação emancipatória e apropriação de políticas escolares: análise qualitativa em contextos de migração. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 49, n. 2, p. 74-91, 2024.

SOUZA, F.; SENNA, G. Solitude da criança imigrante: barreiras afetivas à inclusão escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 230-251, 2021.

ST FORT, L.; ALVES, D. Entre fronteiras e salas de aula: a recepção de alunos migrantes. **Revista Fronteiras & Territórios**, Campo Grande, v. 5, n. 4, p. 11-37, 2023.

TEIXEIRA, S.; PRADO, E. Infraestrutura da permanência escolar: articulação entre assistência social e educação para migrantes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e50447, 2023.

TONHATI, T.; ARAÚJO, J.; CONTRERAS, M. Educação intercultural e inclusão de crianças migrantes na escola pública brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 29, n. 85, p. 59-82, 2024.

TONHATI, T.; ARAÚJO, J.; CONTRERAS, M. Pedagogia de improviso solidária: inclusão intercultural em escolas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 29, n. 88, p. 154-177, 2024.

TORRES, G. S. Educar para a interculturalidade: um novo marco para as políticas educacionais. **Revista do Serviço Pastoral do Migrante**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 23-41, 2025.

TRINDADE, E. Migração e inclusão educacional: desafios contemporâneos na rede municipal de ensino de Fortaleza. **Educação & Sociedade**, v. 44, e028764, 2023.

UECE – Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Vidas Cruzadas**: migração, saberes e práticas. Fortaleza: UECE, 2024. Disponível em: <https://www.uece.br/noticias/uece-tem-aprovada-1a-catedra-do-ceara-com-foco-em-migrantes>. Acesso em: 9 nov. 2025.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório global sobre inclusão educacional de migrantes e refugiados**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/reports/inclusao-migrantes-2023>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Relatório global sobre educação inclusiva e políticas interculturais**: experiências de Portugal, França e Canadá. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/reports/inclusao-migrantes-2023>. Acesso em: 9 nov. 2025.

UNHCR – Agência da ONU para Refugiados. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello: ações e projetos para migrantes em Fortaleza.** São Paulo: ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-svm>. Acesso em: 9 nov. 2025.

UNHCR/ACNUR. **Migração e refúgio no Brasil: relatório 2024.** Brasília: ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/relatorio-migracao-2024.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2025.

_____. **Migração e refúgio: estratégias internacionais de acolhimento educacional.** Brasília: ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/educacao-migrantes-2024.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2025.

VALADARES, M.; SOUZA, C. O acompanhamento psicossocial na inclusão de crianças migrantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 221-238, 2022.

VASCONCELOS, J.; ALMEIDA, R. Monitoramento intersetorial e avaliação da política educacional de migração. **Revista Plural**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 142-164, 2025.

VIEIRA, A.; SANTOS, E. Articulação intersetorial e inclusão escolar de migrantes: desafios nas redes públicas brasileiras. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 162, p. 261-280, 2024.

VIEIRA, F. Inclusão migratória e desafios da efetividade dos direitos educacionais em Fortaleza. **Revista Interdisciplinar de Migrações**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 41-63, 2025.

VIEIRA, L. B. O estudante imigrante e o papel do professor como agente sociocultural e político. **Revista Educação Matemática Contexto & Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 23, p. 153-178, 2020.

ZANINI, M.; CARVALHO, M. L. Migração internacional: trajetórias e perspectivas de integração social no Brasil contemporâneo. In: CONCEIÇÃO, A. S.; SOUSA, R. C. (Orgs.). **Brasil, imigração e emigração: desafios da interdisciplinaridade na contemporaneidade.** Chapecó: Oikos Editora, 2022. p. 45-61.

ZAMBRANO, C. E. G.; REINOLDES, R. Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento de migrantes de crise em Roraima. **Educação em Debate**, v. 47, n. 132, 2025.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA GESTORES, PROFESSORES E FAMÍLIAS DE ALUNOS IMIGRANTES

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de orientar as entrevistas realizadas junto aos gestores, professores e famílias de alunos imigrantes matriculados na rede pública de ensino do município de Fortaleza (CE). As questões buscam compreender as percepções, práticas e desafios relacionados ao acolhimento e à inclusão desses estudantes no contexto escolar.

A) segmento gestor

1. Qual é a política da escola sobre admissão de alunos imigrantes?
2. Quais são os desafios em receber esses alunos?
3. Quais medidas a escola oferece para ajudar os alunos imigrantes e suas famílias a se integrarem ao ambiente escolar?
4. Os professores recebem algum treinamento especial sobre como lidar com a diversidade cultural?
5. Até que ponto os alunos imigrantes acolhidos na escola são alcançados pelas políticas direcionadas a esse público?

B) segmento professor

1. Qual é sua visão do processo de aculturação para alunos imigrantes em sua sala de aula?
2. O que é mais difícil ao ensinar alunos de diferentes culturas?
3. Você consegue, diante das dificuldades, oferecer algum tipo de suporte pedagógico específico para esses alunos?
4. Quais estratégias você aplica para incentivar a participação e o engajamento desses estudantes?
5. O que, em sua opinião, melhoraria a recepção e a inclusão de estudantes imigrantes?

C) segmento família

1. Como você vê a adaptação do seu filho(a) na escola?
2. Quais têm sido as maiores dificuldades da sua família dentro do contexto escolar?
3. Que tipo de apoio a escola oferece nesse processo de adaptação?
4. Como seu filho(a) tem se sentido na escola e com os colegas?
5. O que, em sua opinião, deve ser feito para ajudar seu filho(a) a ter uma melhor inclusão na escola?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Políticas de acolhimento escolar a imigrantes: avaliação da efetivação das Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018 em uma escola municipal de Fortaleza-CE

Pesquisadora responsável: Adriana Neili Vasconcelos da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas
Universidade Federal do Ceará – UFC

Orientador(a): Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto

Coorientadora: Fernanda Maria Raimundo Valença Braga de Deus e Mello.

Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas – UFC

Apresentação e objetivos do estudo:

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Políticas de acolhimento escolar a imigrantes: avaliação da efetivação das Leis nº 13.445/2017 e nº 13.684/2018 em uma escola municipal de Fortaleza-CE”**. O objetivo deste estudo é analisar como as políticas públicas voltadas ao acolhimento e à inclusão de alunos imigrantes estão sendo implementadas nas escolas públicas de Fortaleza, considerando as percepções de gestores, professores e famílias sobre os desafios e possibilidades desse processo.

Procedimentos de participação:

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, de forma presencial ou virtual, com duração aproximada de 20 a 40 minutos. As perguntas abordarão aspectos relacionados à inclusão educacional, acolhimento, diversidade cultural e políticas de suporte a alunos imigrantes. A entrevista poderá ser gravada, com o seu consentimento, apenas para fins de registro e análise das informações, sendo garantido o sigilo total das respostas e a anonimização dos dados.

Riscos e desconfortos:

Os riscos são mínimos e estão relacionados apenas a possíveis desconfortos ao tratar de temas sensíveis sobre inclusão e desafios enfrentados no ambiente escolar. Caso sinta

qualquer desconforto durante a entrevista, você poderá interromper ou desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Benefícios esperados:

A pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas educacionais voltadas ao acolhimento de alunos imigrantes, podendo beneficiar as escolas e a comunidade ao promover uma educação mais inclusiva e humanizada.

Sigilo e privacidade:

As informações coletadas serão tratadas de forma estritamente confidencial. Os dados não conterão nomes ou informações que permitam a identificação dos participantes. Todos os resultados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, podendo ser publicados em relatórios, artigos ou apresentações científicas, sempre preservando o anonimato dos participantes.

Voluntariedade e desistência:

A sua participação é totalmente voluntária. Você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional.

Custos e compensação:

Não haverá qualquer custo financeiro ou compensação monetária pela participação na pesquisa.

Contato da pesquisadora:

Em caso de dúvidas ou necessidade de informações adicionais, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável:

E-mail:

Telefone/WhatsApp:

Declaração de consentimento:

Declaro que li, ou me foi lido, o conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que compreendi as informações aqui apresentadas. Fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo e estou ciente de que minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Autorizo a utilização das informações fornecidas para fins exclusivamente acadêmicos, com a garantia de anonimato e confidencialidade.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas
Fortaleza – CE, 2025.

ANEXO C – ESTRUTURA PRELIMINAR DA NOTA TÉCNICA EDUCATIVA “ESCOLA ACOLHEDORA”

A Nota técnica será escrito em linguagem simples, acessível e visualmente atraente para pais e alunos imigrantes. O formato será de fácil leitura, apresentando informações básicas sobre o sistema educacional brasileira e diretriz para facilitar a adaptação dos alunos. A estrutura será a seguinte:

1. Introdução

- Breve apresentação do livreto e seu escopo;
- Mensagem de boas-vindas aos alunos e famílias.

2. Direitos dos alunos imigrantes

- Explicação completa e completa do direito à educação para todos no Brasil.
- Principais leis e regulamentos que garantem o acesso à educação para imigrantes.

3. Apoio educacional e acadêmico

- Programas de tutoria disponíveis e assistência pedagógica; o papel dos professores e escolas no processo de adaptação.

4. Redes de apoio e assistência social

- Aqueles que podem ajudar as famílias imigrantes dentro de organizações locais de Fortaleza e grupos de apoio contatos úteis, endereços.

5. Dicas de adaptação cultural e linguística.

- Recomendações para facilitar a adaptação ao novo ambiente escolar e social.
- Orientações para pais e alunos sobre como se familiarizar com a língua e a cultura brasileiras.

6. Contatos e recursos disponíveis

- Números de telefone de contato, e-mails de escolas, redes de suporte e outros serviços úteis.
- Links para inclusão educacional e material de suporte para imigrantes disponíveis online.

ANEXO D – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DA NOTA TÉCNICA EDUCATIVA “ESCOLA ACOLHEDORA”

Objetivo: Coletar a percepção de gestores e professores sobre a clareza, relevância e aplicabilidade da Nota técnica “*Escola Acolhedora: caminhos para inclusão e diversidade na educação pública*”, a fim de aprimorar o material antes de sua versão final.

Instruções ao participante:

Leia atentamente a Nota técnica e responda às questões abaixo de forma sincera. Suas respostas contribuirão para tornar o material mais acessível, útil e adequado ao contexto da educação pública.

Parte I – Dados de identificação

1. Função exercida na escola:
 Gestor(a) Professor(a) Outro: _____
2. Tempo de atuação na escola: _____
3. Etapa de ensino em que atua: _____

Parte II – Avaliação da Nota técnica

Marque a alternativa que melhor representa sua opinião:

Aspectos avaliados	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O conteúdo da Nota técnica é claro e de fácil compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A linguagem utilizada é acessível ao público-alvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As informações apresentadas são úteis para a prática escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O material contribui para o acolhimento e inclusão de alunos imigrantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O formato e a organização visual facilitam a leitura e o uso do material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte III – Questões abertas

6. Quais aspectos da Nota técnica você considera mais relevantes ou positivos?
7. Que sugestões ou modificações você indicaria para melhorar o conteúdo, a linguagem ou o formato da Nota técnica ?

Agradecemos sua colaboração!

As respostas serão analisadas de forma coletiva, sem identificação individual, e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de aprimoramento do produto educacional.

ANEXO E
“ESCOLA ACOLHEDORA: CAMINHOS PARA INCLUSÃO E
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA”