

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BIANCA LEITE DIAS DE ALMEIDA**

**O RECONHECIMENTO DA/O OUTRA/O:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES**

**CHAPECÓ**

**2023**

**BIANCA LEITE DIAS DE ALMEIDA**

**O RECONHECIMENTO DA/O OUTRA/O:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para aprovação do componente curricular Pesquisa 3.

Orientadora: Dra. Ana Karina Brocco  
Coorientadora: Dra. Cláudia Aparecida dos Santos

**CHAPECÓ, 2023**

**O RECONHECIMENTO DA/O OUTRA/O:**  
**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para aprovação do componente curricular Pesquisa 3.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 20/11/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 ANA KARINA BROCCO  
Data: 01/12/2023 12:52:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Karina Brocco – UFFS  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 CLAUDIA APARECIDA DOS SANTOS  
Data: 01/12/2023 10:08:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Aparecida dos Santos  
Coorientadora

Documento assinado digitalmente  
 KARIN ALINE HENZEL  
Data: 04/12/2023 15:41:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Me. Karin Aline Henzel  
Avaliadora

Documento assinado digitalmente  
 MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN  
Data: 04/12/2023 08:54:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin – UFFS  
Avaliadora

*Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelam a um passado de exploração e de rotina. (Paulo Freire, 1982)*

## **Resumo**

Mediante a chegada de povos de diversas nacionalidades na cidade de Chapecó/SC e região, o meio educacional também foi modificado, e desse modo, novos desafios foram encontrados, dentre eles, a inclusão intencional das crianças imigrantes. Com base nesse contexto, esse estudo, de base bibliográfica e cunho teórico conceitual, tem como objetivo promover uma reflexão sobre a inclusão dessas crianças, tomando o próprio conceito de inclusão a partir de uma perspectiva ampliada, as disposições legais que estabelecem a educação como um direito universal, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como a Declaração de Salamanca (1994) e as Leis de Migração Nacional (2017) e Estadual (2020), em diálogo com o conceito de interculturalidade crítica. Compreender a importância desses aparatos legais, que garantem por lei a inclusão de crianças imigrantes na educação brasileira, em diálogo com conceitos como o de inclusão e de interculturalidade crítica, permite o estabelecimento de um novo olhar e a formação de novas atitudes. Dessa forma, entende-se que tornar a educação um processo intercultural é uma medida para construir uma educação inclusiva, uma alternativa para promover um ambiente que valorize a/o outra/o, em que as diferenças encontradas no contexto educacional sejam reconhecidas como “vantagem pedagógica” (CANDAUI, 2016, p. 805), para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, e para a promoção da equidade na inclusão de crianças imigrantes.

**Palavras-chave:** Inclusão. Imigração. Educação intercultural. Interculturalidade crítica.

## **1 INTRODUÇÃO**

Em minha perspectiva como estudante de escola pública desenvolvi algumas percepções a respeito da educação e de sua importância para a formação humana e à inserção nos diferentes espaços sociais, culturais e econômicos. Sendo filha de professora aprendi desde cedo que o direito a educação precisa ser afirmado dia a dia, por meio de pequenas batalhas, e sendo assim mediante vivências me propus a pesquisar como defender/alavancar a luta educacional daqueles que já lutam há muito tempo por igualdade e reconhecimento, e nesse caso as/os estudantes que chegam aqui em Chapecó-SC e região, sobretudo crianças que se enquadram no grupo de imigrantes.

Na busca por emprego e uma melhor educação também eu e meu esposo viemos para Chapecó no ano de 2018, nossa vinda passou por variadas emoções e sentimentos, como felicidade e euforia, bem como medos e frustrações. Como nordestina, advinda de Sergipe (SE/Brasil) passei por um processo de reconstrução cultural e social. Posto que não conhecia a

cultura local, os modos e costumes, mesmo falando o mesmo idioma não compreendia os sentidos de algumas palavras, nessas novas adaptações compreendi que estar junto não significa estar incluído. Estar em um local com várias pessoas não significa necessariamente fazer parte de algo.

Com base nas percepções construídas durante meus avanços e experiências na cidade de Chapecó, nos estágios obrigatórios do curso de pedagogia, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e em meio ao processo formativo, pude constatar que grande parte do ensino deriva da perspectiva de que o educador desempenha um papel essencial na criação das condições para uma aprendizagem emancipatória e a origem da/do estudante não impossibilita sua emancipação. Essa observação me motivou a investigar mais a fundo a inclusão de imigrantes na educação básica em Chapecó durante meu processo de formação.

A chegada de imigrantes advindos, sobretudo, da América Central e da América do Sul, África e de outras nacionalidades ao Brasil, e posteriormente ao município de Chapecó e demais municípios da região, modificou a realidade cultural e educacional até então existente. Originários de países em condições políticas e sociais desestabilizadas, eles chegam ao país para estabelecer uma nova vida, e a educação entra nesse percurso como fonte oportuna para alavancar suas perspectivas profissionais e como meio de integração à cultura local. No entanto, esse caminho nem sempre se dá de maneira fácil ou simples.

Dentre as dificuldades encontradas pelas/os estudantes imigrantes que adentram a rede de ensino regular de Chapecó encontram-se: a) A dificuldade de validação dos documentos dos países de origem b) A dificuldade em falar e ler o idioma português e c) A falta de inclusão cultural, ou a inexistência de uma pedagogia intercultural no processo educativo. Tais dificuldades são recorrentes e, muitas vezes, quando não são superadas, simplesmente são naturalizadas, justificando processos de exclusão e preconceitos. E mesmo quando essas dificuldades são superadas pela/o estudante imigrante, o que muitas vezes encontram é uma sala de aula que ignora seus saberes, suas especificidades e que reivindica de antemão a exclusão de sua cultura de origem.

A partir desse contexto, é fundamental compreender aparatos legais que orientam a entrada e a permanência desses sujeitos na sociedade de modo geral, e na educação de modo específico como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, e a

Lei 18.018 de 09 de outubro de 2020, que institui a Política Nacional para a População Migrante em Santa Catarina/SC.

Compreender a importância desses aparatos legais em diálogo com conceitos como a interculturalidade crítica, permite o estabelecimento de um novo olhar e a formação de novas atitudes. A educação intercultural, entendida como uma alternativa para promover um ambiente que valorize a/o outra/o e mantenha a equidade como parâmetro para a inclusão da/o estudante imigrante. Como via possível à promoção de uma inclusão institucional adequada, as/os professoras/es não se sentirão sobrecarregadas/os, a/o estudante não será segregada/o e comportamentos classificatórios poderão ser extinguidos.

Para tanto, a estrutura do artigo está organizada de forma a fornecer uma visão que permita pensar sobre os tópicos abordados. No tópico "Caminho Metodológico", discute-se a abordagem e os métodos utilizados na pesquisa. Em seguida, a inclusão no ensino, abordando as condições essenciais para esse processo no segmento intitulado "O que é preciso para incluir?". Em seguida, no tópico "Educação Inclusiva: um processo de construção conjunta", problematiza-se a importância de definir a inclusão no contexto educacional, para as/os estudantes que chegam de outras origens. E no segmento "A educação intercultural como via possível à inclusão de imigrantes", interroga-se como podemos promover a educação intercultural como meio de uma educação mais inclusiva e equitativa. Nas "Considerações finais" retoma-se os principais pontos discutidos ao longo do artigo como disparadores para reflexões e outras possíveis implicações sobre a temática que possam interessar à pesquisas futuras nessa área.

## **2 CAMINHO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa foi construída durante três semestres letivos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no componente curricular de Pesquisa em Educação - I, II e III, distribuído na oitava, nona e décima fase do curso. O trabalho iniciou-se no segundo semestre de 2022, sob orientação da professora Cláudia Aparecida dos Santos. No decorrer dos dois primeiros semestres, ela me auxiliou a estudar e definir o foco desta pesquisa. Em seguida, ocorreu a delimitação do tema, problema, objetivos e, por fim, a metodologia da pesquisa referente à inclusão de crianças imigrantes na educação básica. No terceiro semestre a professora Ana Karina Brocco assumiu a orientação da pesquisa,

contribuindo para a produção e análise dos dados, em conjunto com a professora Cláudia, pois esta mudou de instituição, mas ficou como coorientadora.

A pesquisa é bibliográfica, de cunho teórico-conceitual, subsidiada por livros e artigos, bem como por uma aproximação aos normativos legais que tratam do tema da migração e educação conjugados. Essa abordagem visa a compreensão da interseção entre a legislação e as teorias educacionais no contexto das crianças imigrantes.

O processo de pesquisa foi iniciado tendo como foco as crianças imigrantes. As/os outras/os que aqui chegam e, muitas vezes, não encontram um cenário adequado à sua presença. Surgiram, de tal modo, questionamentos quanto às mediações necessárias para o ensino dessas crianças. Que questões legais devem ser resolvidas mediante a inclusão dessas/es estudantes? O que precisa ser mudado para que a criança imigrante seja realmente incluída na escola? Como esta/e estudante pode ser incluído cultural e socialmente nas demandas escolares?

Essas são algumas das questões que movem essa escrita, de modo direto ou indireto, entende-se que a habilidade de questionar desempenha um papel fundamental no contexto do exercício, pois a pesquisa precisa permanecer sensível ao ambiente que a envolve.

### **3 O QUE É PRECISO PARA INCLUIR?**

A inclusão das/os imigrantes no sistema educacional é um tema de crescente relevância em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. A busca por uma educação mais inclusiva e plural passa necessariamente pela conscientização de um multiculturalismo aberto e interativo e da interculturalidade crítica, que reconhece e valoriza as culturas, e problematiza as relações entre as culturas existentes em nossa sociedade.<sup>1</sup>

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2019, existiam cerca de 130.067 matrículas de estudantes imigrantes em escolas brasileiras, e dessas, cerca de 922 estudantes se encontravam matriculados na rede regular de ensino no município de Chapecó. Tais dados caracterizam cerca de 4,39% do total de 21 mil estudantes matriculadas/os na rede municipal de ensino de Chapecó, e a cada dia esse número está em constante crescimento.

---

<sup>1</sup> Em diálogo com Candau (2016), compreende-se que tanto o termo multiculturalismo, quanto interculturalidade são polissêmicos, mas que a articulação entre um multiculturalismo aberto e interativo, acentua a interculturalidade crítica, conceito utilizado nesse texto, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade e políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desempenham um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e princípios que visam a melhoria da educação como um todo. Também é possível destacar a perspectiva da Declaração de Salamanca (1994), da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, e da Lei 18.018 de 09 de outubro de 2020, que institui a Política Nacional para a População Migrante em Santa Catarina/SC.

A BNCC reconhece a diversidade como um princípio fundamental e destaca a importância da educação inclusiva. Ela enfatiza a necessidade de adequar o ensino para atender às diferentes necessidades dos estudantes, incluindo crianças imigrantes. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para receber e apoiar estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas. A LDB, por sua vez, estabelece o direito à educação para todos, independentemente de sua origem, incluindo crianças imigrantes. Ela estabelece a igualdade de oportunidades como um princípio fundamental da educação no Brasil, o que implica que todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade, têm o direito de receber uma educação de qualidade.

Portanto, tanto a BNCC quanto a LDB são instrumentos importantes para garantir a inclusão de crianças imigrantes na educação brasileira. Elas proporcionam a base legal e as diretrizes necessárias para que as escolas desenvolvam estratégias e políticas que atendam às necessidades específicas desses estudantes, promovendo assim uma educação mais justa e igualitária para todos.

No entanto, a obrigatoriedade na inserção escolar de estudantes imigrantes não caracteriza que eles realmente se sintam dentro da sala no contexto social ao qual estão inseridos. Afinal, estar no meio não significa estar incluído. Medidas legais visam garantir que os imigrantes tenham acesso adequado à educação, independentemente de sua origem ou *status* legal, porém sua aplicabilidade não necessariamente garante ao estudante uma inclusão de maneira consciente frente às variações e circunstâncias que podem surgir.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva é um direito de todas/os as/os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. No entanto, como relatado pelas autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 360), “[...] muitas pessoas passaram a se referir à educação inclusiva e à Educação Especial como conceitos sinônimos, compreendendo que a educação inclusiva nasceu para justificar a inserção das/dos estudantes da Educação Especial nas classes de ensino regular”.

Os sujeitos que são indicados na Declaração de Salamanca (1994), para além das crianças deficientes ou superdotadas, são, para Bueno (2006, p. 17): “crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados”. Ainda de acordo com o autor, essas/es estudantes que podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem por causas não vinculadas a um fator orgânico específico, mas por uma condição social, econômica, geopolítica diversa, seriam aquelas/es que necessitam ser incluídas/os em uma “política global de qualificação da educação” que as/os abrangesse.

Nesse sentido, mediante interpretações descontextualizadas e reducionistas, a educação inclusiva passa a ser entendida somente como subsídio da educação especial e dá a ela a exclusividade de uso do tema. Entretanto, como definido por alguns princípios na Declaração de Salamanca (1994), tem-se que a educação inclusiva é um direito de todos e como tal deve estar ao alcance de quem precisa.

Já a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, tem em seu Artigo 1º os direitos e os deveres do migrante e do visitante, bem como a regulação de sua entrada e estadia no país. Nela se estabelece os princípios e as diretrizes para as políticas públicas voltadas ao emigrante. A referida Lei também define no inciso II, que o imigrante é a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.”

Essas disposições legais disponibilizam aos migrantes que aqui chegam direitos fundamentais, entre eles à educação, que figura o foco para o qual atento. Na Seção II, Dos Princípios e das Garantias, afirma:

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

Tendo em vista que estamos abordando o contexto do município de Chapecó/SC, mas também da região, faz-se necessário citar ainda, a Lei 18.018, de 09 de outubro de 2020, que cria a Política Nacional para a População Migrante em Santa Catarina, visando integrar e proteger os direitos de imigrantes no estado. Essa legislação é crucial para a promoção da inclusão escolar de imigrantes no presente estado, garantindo-lhes acesso igualitário à

educação, respeitando suas culturas e línguas de origem. Além disso, a lei estimula parcerias entre instituições educacionais e órgãos governamentais, facilitando a adaptação e a oferta de suporte necessário para que imigrantes se integrem com sucesso no sistema educacional catarinense, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Novos povos, novos idiomas e novas culturas se fizeram presentes. Em aspectos gerais, mesmo que em menor número, as/os estudantes imigrantes ou refugiadas/os estão presentes em grande parte das escolas públicas de Chapecó e região, e assim como aos demais estudantes, a elas/es deve ser garantida uma educação de qualidade, gratuita e emancipatória.

No início do ano de 2021, foi publicado no site da prefeitura de Chapecó a seguinte notícia “Educação lança projeto inovador de inclusão de estrangeiros”, tal publicação descreve o projeto da prefeitura do município, que visa medidas para incluir essa população nova, porém crescente na realidade municipal, em um dos trechos é relatado que:

O diferencial do projeto proposto pela Seduc já se dá no momento da abordagem às famílias, com um olhar amplo, humanizado, inclusivo e integral, busca-se entender e principalmente acolher os estudantes fazendo com que se sintam integrantes da comunidade escolar e chapecoense” (CHAPECÓ, 2021).

Esse foi apenas um projeto inicial que reconheceu uma necessidade tão alarmante, é preciso analisar atentamente esse cenário para propor novas possibilidades de inclusão da criança imigrante, seja por lei, seja por incentivo. Na medida em que, de forma consciente e intencional, propostas e projetos pedagógicos sejam implantados na convivência diária das/os que respondem como profissionais da educação. E assim seja aplicado o que por lei já lhes é garantido.

#### **4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA**

Faz-se necessário pensar a inclusão no âmbito escolar neste contexto, considerando as múltiplas conexões que esse termo abarca. Como mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas, o conceito de inclusão tem sido frequentemente associado à educação especial, o que suscitou debates. No entanto, opta-se pelo uso do conceito de inclusão no contexto da educação para crianças imigrantes, enfatizando a sua essencialidade.

Segundo Skliar (2003, p. 39), “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído [...]”. Frente a esse quadro, pensar um meio

educacional inclusivo, que valorize a diversidade, é uma realidade ainda distante, seja dentro das escolas ou na sociedade de Chapecó e região como um todo.

Pensar em práticas pedagógicas que permitam a inclusão, pode ajudar as crianças e a comunidade em geral a compreender que não existe cultura superior ou inferior, mas todas contribuem para a construção da sociedade. Compreende-se, nessa perspectiva, que não se pode ter como ponto de partida uma cultura soberana, um saber soberano, mas sim direitos iguais para todas/os as/os envolvidas/os, guardando a cada uma/um o direito de fala e de compreensão, pelo fomento de discussões necessárias que estabeleçam ligação entre as vivências e acolham as contribuições dos/das estudantes.

Entende-se assim que o ato de ser professoras/es é permeado por diversas etapas que, quando não são entrelaçadas aos processos formativos, seu ensino se torna frágil e vazio. Rotineiramente, muitas/os professoras/es “separam os métodos dos conteúdos e os conteúdos dos métodos” (FREIRE, 1982, p. 91), e desse modo “pensa-se afinal mecanicamente, esquematicamente em vez de dinamicamente” (FREIRE, 1982, p. 92). Nesse sentido, inclui-se que pensar dinamicamente nos permite compreender o agora, a necessidade real e a modificar nosso comportamento constantemente, nos adequando quando necessário, como professoras/es, às funções reais das quais as/os estudantes necessitam.

Pensar a docência como um exercício diário, se libertar de ideologias e costumes próprios e restabelecer seu lugar no mundo. Reavaliar conceitos e se despir de preconceitos construídos *a priori*, são vias fundamentais ao entendimento da educação e da docência como processo e não como modelo. Frente a esse ser que se inventa encontra-se alguém também em construção, alguém que cria, se adequa e se regula, na qual a/o outra/o, que nesse caso é a/o estudante, encontrará refúgio e cumplicidade.

A educação como liberdade só poderá ser alcançada na mediação, no contato com a/o outra/o, quando “deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (RANCIÈRE, 2002, p. 03). É essa mudança de ação e perspectiva faz com que as/os professoras/es e a/o estudante estejam dispostas/os a adquirir/criar uma nova postura. Do contrário, a negligência e a hipocrisia caminham juntas quando as/os professoras/es assumem o papel de detentores exclusivos do conhecimento.

A/o professora/o e a/o estudante podem coletivamente construir uma nova realidade quando estão abertos a aceitar um ao outro, ampliando assim suas próprias experiências. Em uma realidade educacional tradicional espera-se que a/o estudante absorva como uma esponja o que lhe é transposto, o que Freire (1982) vai chamar de educação bancária. No entanto, essa

ideia pode ser superada a partir do momento que a/o professora/or estabelece em si também sua emancipação, ela/e reconhece que seu estudante possui saberes importantes e necessários para o ato da construção do conhecimento. Por essa via, a educação pode ser compreendida como um processo contínuo de construção conjunta.

Afinal de contas, como ensinado por Paulo Freire, "a questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora e não com a educação domesticadora" (FREIRE, 1982, p. 100). Saber que estudantes imigrantes precisam de mais tempo, ou que estudantes brasileiras/as precisam compreender melhor a usabilidade dos conteúdos, impulsiona a/o professora/or a buscar novos conhecimentos e posicionamentos que permitam, além da compreensão, uma relação significativa com suas vivências.

Mas como ensinar estudantes culturalmente diferentes e que não falam o mesmo idioma? Essa questão provoca e inquieta o imaginário de muitas/os educadoras/es. A esse respeito, o autor Jacques Rancière, na obra *Mestre ignorante* (2002), estabeleceu uma linha de pensamento que oferece pistas para a/o professora/or que quer ensinar mesmo que não saiba o que ensina. Como relatado pelo autor, "[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno" (RANCIÈRE, 2002, p. 14). A/o professora/or que ensina o que não sabe, nesse caso que desconhece o idioma, não é a/o professora/or hipócrita, mas sim a/o professora/or que em caráter emancipatório estabelece com a/o estudante uma linha de confiança. Ela/e confia que a/o estudante aprenderá e a/o estudante sabe que a/o professora/or, estará pacientemente ao seu lado para ajudá-la/lo.

Outro tema fundamental que perpassa esse artigo é a compreensão do conceito de interculturalidade crítica, como base para uma educação intercultural. Devido à dificuldade do contexto escolar em trabalhar de forma intercultural em seu cotidiano, torna-se essencial discutir alternativas para a realidade de Chapecó e região, que muito além do respeito, exalte a diferença como uma *vantagem pedagógica*, como citado por Candau (2016, p. 805), a partir da proposição da educadora argentina Emilia Ferreiro.

Entende-se que tornar a educação um processo intercultural é uma medida para construir uma educação inclusiva. Em que se reconheça a necessidade de se construir uma educação verdadeiramente democrática, que ofereça condições de aprendizagem a todas/os estudantes, especialmente aquelas/es subalternizadas/os, que desde longa data padecem por políticas educacionais elitistas e seletivas.

## **5 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO VIA POSSÍVEL À INCLUSÃO DE**

## IMIGRANTES

Para transformar a realidade de Chapecó e região, mediante as questões legais que nos são propostas, a/o estudante deve se tornar então o foco de todo o processo. Evidenciar suas experiências, lutas e processo formativo diversificado poderá estabelecer um novo posicionamento pelo qual a/o estudante seja incluída/o não somente de forma física e legal, mas também de forma intercultural.

O ato da criticidade, da não conformidade, de buscar por transformação deve ser o objetivo de todas/os as/os educadoras/es e responsáveis pela educação. Essa perspectiva deve servir de alicerce para orientar as práticas educacionais.

A pedagoga Vera Maria Candau, referência importante no campo da educação e da interculturalidade, destaca que a interculturalidade crítica e a interculturalidade funcional possuem diferenças marcantes. A compreensão de tais conceitos favorecem a construção de uma educação intercultural. Ao citar Catherine Walsh (2009), especialista no tema, que descreve e discute a interculturalidade funcional e a crítica, destaca que a interculturalidade funcional:

Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de *funcional*, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. (CANDAU, 2012, p. 244).

No entanto, como menciona ainda as autoras, questionar estas relações é exatamente o foco da perspectiva que assume a interculturalidade *crítica*, que:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que

gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (CANDAU, 2016, p. 808).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica está intrinsecamente ligada à justiça social e à equidade, e segundo Candau (2016), deve questionar as estruturas de poder e desigualdade presentes nas relações interculturais, visando à transformação social. A autora destaca a importância de um diálogo intercultural reflexivo, no qual as diferentes culturas são entendidas em profundidade, permitindo uma análise crítica das relações de poder e das formas de discriminação cultural. A interculturalidade crítica deve ser usada como ferramenta para a formação de cidadãos/os globais, capazes de compreender e enfrentar questões globais, como desigualdade, xenofobia e discriminação cultural.

Viver a interculturalidade dentro da sala de aula invoca superar a ideia de uma cultura única e homogênea. Para superar essa realidade desafiadora, é essencial adotar uma perspectiva que leve em consideração as crescentes necessidades da realidade municipal. A abordagem da educação intercultural e crítica surge como uma via potente, buscando promover o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, bem como lidar com a tensão entre o universalismo e o relativismo no campo epistemológico, reconhecendo e enfrentando os conflitos que surgem desse debate (CANDAU, 2012).

Estas perspectivas estão voltadas para o ensino-aprendizagem intercultural que permeia a sala de aula, entretanto como a escola pertence ao Estado é preciso fiscalizar esse para a resolução legal desses problemas. É preciso uma construção diária, e que fugindo da naturalidade, deve estar permeada de eventos planejados que, de maneira efetiva, propiciem uma nova visão social das/os estudantes que a vivem. Desse modo é “necessário colocar em prática a interculturalidade em todas as instâncias educacionais” (RAMOS, NOGUEIRA e FRANCO, 2020, p. 09), não apenas cumprindo requisitos legais, mas principalmente incorporando-a nas práticas sutis que têm um impacto significativo na forma como as/os estudantes experimentam suas relações com aquelas/es ao seu redor.

A educação intercultural desempenha um papel crucial na inclusão de imigrantes no sistema educacional, promovendo uma abordagem que valoriza e respeita a diversidade cultural, linguística e étnica das/os estudantes. Essa abordagem reconhece que as escolas são ambientes ricos em culturas diferentes, e a interculturalidade busca transformar essa diversidade em uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todas/os as/os estudantes, independentemente de sua origem.

Ao adotar a abordagem da educação intercultural no contexto da inclusão de imigrantes, as escolas podem criar um ambiente mais inclusivo, onde as crianças imigrantes possam sentir-se valorizadas e respeitadas por sua bagagem cultural. Isso envolve o reconhecimento das línguas, tradições, costumes e experiências de vida das/os imigrantes, incorporando-as/os de forma positiva no currículo escolar. Além disso, a educação intercultural promove o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos culturais, criando oportunidades para que as/os estudantes compartilhem suas perspectivas e aprendam juntas/os. Isso não apenas enriquece a experiência educacional de todas/os as/os estudantes, mas também ajuda a combater estereótipos e preconceitos.

Entretanto, para que a educação intercultural possa contribuir para a inclusão de imigrantes, é necessário que as políticas educacionais e a formação de professoras/es incorporem essa abordagem. As/os educadoras/es devem estar preparadas/os para atender às necessidades específicas das/os estudantes imigrantes, oferecendo suporte linguístico e emocional, além de promover um ambiente inclusivo. Desse modo, esta perspectiva de atuação desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de imigrantes na educação, posto que oferece subsídios para o enfrentamento de alguns problemas educacionais pela afirmação das diferenças como vias potentes aos processos educacionais. Ela valoriza a diversidade, promove o respeito mútuo e cria oportunidades para o enriquecimento cultural e educacional de todas/os as/os estudantes, independentemente de sua origem.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estabelecer uma educação intercultural como meio para garantir a inclusão de crianças imigrantes na educação básica se estabelece como um pilar fundamental na busca por uma educação igualitária e diversificada. Destaca-se a necessidade premente de adotar essa abordagem inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade cultural como um ativo e não como uma barreira, pois a educação intercultural proporciona um ambiente de aprendizado enriquecido.

Quando as crianças imigrantes são acolhidas em uma escola que abraça a diversidade cultural, elas não apenas aprendem conteúdos científicos, mas também têm a oportunidade de compartilhar suas próprias culturas, línguas e perspectivas com as/os colegas. Isso cria um ambiente de aprendizado dinâmico, onde todas/os as/os estudantes têm a chance de enriquecer suas experiências educacionais, o que pode gerar uma aceitação positiva quanto à diversidade.

A educação intercultural promove a inclusão e a equidade nas relações diárias dentro da escola. Ao reconhecer e valorizar as identidades culturais das crianças imigrantes, as escolas estão efetivamente combatendo o racismo, a discriminação e a marginalização. Isso cria um ambiente em que todas as crianças podem se sentir respeitadas, aceitas e valorizadas. A inclusão não é apenas uma questão de política educacional, é um direito fundamental, garantido por lei a todas as crianças e adultos imigrantes que aqui chegam.

Por fim, conclui-se que a educação intercultural em escolas de educação básica não é apenas uma opção desejável, mas uma necessidade imperativa. A inclusão de estudantes imigrantes cria um ambiente de aprendizado enriquecedor, que, acima de tudo, contribui para proporcionar a essas/es estudantes uma educação equitativa e igualitária. Esse contexto educacional reconhece as diferenças, promovendo um convívio de trocas entre todas/os as/os estudantes, e deve ser amplamente divulgado e conhecido, não somente pela comunidade escolar, mas por toda a população que por diversas vezes repudia aquelas/es que chegam.

É fundamental que as/os educadoras/es estejam preparadas/os para promover ambientes de aprendizado inclusivos e culturalmente sensíveis. Isso envolve a compreensão e a valorização das diversas culturas presentes na sala de aula, a fim de garantir que todas/os as/os estudantes se sintam representadas/os e respeitadas/os. A formação intercultural de professoras/es é essencial para sensibilizá-las/os à valorização da diversidade, promovendo a igualdade e a compreensão entre as/os estudantes de diferentes origens culturais.

Diante da urgente necessidade em Chapecó/SC e região em se adequarem às mudanças no quadro discente, tal formação educacional deve ser promovida por instituições de ensino superior, escolas as quais as/os professoras/es estão vinculadas/os ou órgãos governamentais ligados à educação, seja pelo governo do Estado de Santa Catarina, ou pelas prefeituras municipais. As/os próprias/os educadoras/es devem ter um papel ativo na busca por oportunidades de formação e na incorporação desses conhecimentos em sua prática pedagógica, porém não devem ser direcionadas/os como as/os únicas/os responsáveis por essa reforma educacional e formativa.

Em aproximação com o texto escrito pelo professor Alexandre Filordi (2020, s/p), em que diz: “educadores são cúmplices com a vida, com seus desafios, com suas transformações, sua história, ou seja, com as conquistas, os erros, os fracassos e os desafios da longa história humana. Educadores são minas de novos desejos para novos tempos [...]”. Educadoras/es, ao serem cúmplices com a vida, carregam consigo a responsabilidade de nutrir o potencial das/os estudantes e de instilar nelas/és a paixão pela busca contínua do conhecimento.

Elas/es não apenas preparam as/os estudantes para o presente, mas também as/os equipam com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do futuro. Como 'minas de novos desejos para novos tempos', as/os educadoras/es têm o poder de despertar nas/os jovens a aspiração por um mundo mais inclusivo, inovador e sustentável. Elas/es são as/os arquitetas/os do amanhã, moldando mentes que ousarão sonhar, criar e liderar em direção a um futuro mais promissor, onde os erros se transformam em oportunidades de aprendizado, e os desafios são encarados como trampolins para o progresso. Nesse sentido, as/os educadoras/es são verdadeiras/os catalisadoras/es de transformação da educação intercultural, elas/es direcionam as/os estudantes em sua compreensão da diversidade e transformam por meio de seus atos intencionais o ambiente construído dia a dia.

As mudanças não ocorrem de uma hora para outra, mas por meio de mudanças diárias, pequenas e contínuas, que permitirão que se instaure uma nova realidade, mais justa e igualitária, onde as crianças (imigrantes ou não) poderão ser incluídas.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Portal do MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em 31 out. 2023.

BRASIL. (2017). **Lei nº 13.445**, de 25 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em 17 fev. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 02 mar. 2023.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 24, n. 91, p. 359-379, may 2016. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1019>>. Acesso em: 31 oct. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.

BUENO, José Geraldo Silveira. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. **Projeto de pesquisa**, 2006. Disponível em: <https://vdocuments.mx/inclusaoexclusao-escolar-e-desigualdades-sociais-5-explicar-a-correlacao.html?page=12> Acesso em: 03 mar. 2023.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Educação lança projeto inovador de inclusão de estrangeiros**. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/3455/educacao-lanca-projeto-inovador-de-inclusao-de-estrangeiros>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FILORDI, Alexandre. Por que a educação deveria parar na quarentena. **Jornal GGN**, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/a-grande-crise/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FREIRE. Paulo. Paulo. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. Brasília: **Inep**, [sd]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> . Acesso em: 02 mar. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. **EccoS–Revista Científica**, n. 54, p. 17339, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Autêntica, 2002.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 18.018**, de 13 de outubro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018\\_2020\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html)  
Acesso em 31 out. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram de maneira significativa para a realização deste artigo.

Primeiramente, sou grata ao meu Pai Celestial pela força e sabedoria concedidas neste processo. Agradeço posteriormente a minha mãe Arali Leite Dias Araújo por seu exemplo e pelas palavras de consolo e a meu amado esposo Davi Rodrigues de Almeida que em meio aos estudos e noites mal dormidas nunca deixou de me apoiar de forma física, psicológica e social, sempre priorizou minha educação e jamais me deixou desanimar, sou grata a minha filha Melissa Leite Dias de Almeida, sua existência me deu forças que eu não sabia que possuía.

Agradeço à minha orientadora Dra. Ana Karina Brocco, que em meio às mudanças foi uma luz no fim do túnel, meu coração transborda de gratidão à minha Coorientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Aparecida dos Santos que desde o começo sempre esteve ao meu lado e não me deixou desistir e nunca me abandonou. A orientação valiosa de ambas, suporte e incentivo ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita foram fundamentais para a qualidade deste trabalho.

Por fim, gostaria de expressar meu reconhecimento à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que me proporcionou uma educação de qualidade e a qual foi fundamental para meus embasamentos teóricos na construção deste artigo. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo e de diversas contribuições, e é com profunda gratidão que reconheço todas essas influências positivas que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

*Não há acaso, destino ou sorte que possa contornar, obstruir ou controlar a firme resolução de uma alma determinada. Ella Wheeler Wilcox (1850-1919)*