

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

EDINA PAULA FORTES PERETO

**EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES
MIGRANTES NO PLANEJAMENTO DOCENTE**

CHAPECÓ-SC

2026

EDINA PAULA FORTES PERETO

**EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES
MIGRANTES NO PLANEJAMENTO DOCENTE**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dra. Angela Derlise Stübe

CHAPECÓ-SC

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pereto, Edina Paula Fortes

EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES
MIGRANTES NO PLANEJAMENTO DOCENTE / Edina Paula Fortes
Pereto. -- 2026.
159 f.

Orientadora: Doutorado em Linguística Aplicada, pela
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Angela
Derlise Stübe

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2026.

I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EEDINA PAULA FORTES PERETO

**EFEITOS DE SENTIDO SOBRE O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES
MIGRANTES NO PLANEJAMENTO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do
título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 29/06/2026.

BANCA EXAMINADORA

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ANGELA DERLISE STÜBE

Data: 10/08/2026 15:09:22-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Angela Derlise Stübe (UFFS)

Orientadora

Documento assinado digitalmente



VALDIR PRIGOL

Data: 09/07/2026 19:19:32-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Camila da Silva Lucena (UFPel)



CAMILA DA SILVA LUCENA

Data: 08/07/2026 17:43:58-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Camila da Silva Lucena (UFPel)

Avaliador

Dedico este trabalho

À minha avó (*in memoriam*), que, mesmo no silêncio e nas limitações impostas pela vida, me ensinou os primeiros sentidos do mundo e do estudo.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que aqui se inscrevem não se constituem como um gesto neutro ou meramente protocolar, mas como um espaço de significação atravessado pela história e pelas relações que, ao longo do percurso, tornaram possível este trabalho. Agradecer, nesse sentido, é também reconhecer as condições de produção que sustentaram este dizer e os sujeitos que, de diferentes modos, me constituíram ao longo dessa trajetória.

A Deus, pela vida, pela força nos momentos de incerteza e pelas condições que tornaram possível seguir adiante. Reconheço, neste percurso, uma dimensão que ultrapassa o visível e que sustenta, em muitos momentos, aquilo que a linguagem não dá conta de dizer plenamente.

À minha família, especialmente à minha avó (*in memoriam*), cuja memória se inscreve neste trabalho não apenas como lembrança, mas como constituição de sujeito. Mesmo sem acesso à escolarização, foi ela quem primeiro significou, em mim, o valor do estudo, produzindo sentidos que ecoam até hoje. Seu silêncio, longe de ausência, foi também linguagem, foi também ensino.

Ao meu esposo, Beto, pela compreensão, pelo apoio e pela paciência diante das minhas ausências ao longo deste percurso. Às minhas filhas, Lissa Cristina e Maria Vitória, que são parte fundamental da minha existência e que, mesmo sem compreenderem plenamente este processo, deram sentido a ele com suas presenças e inspirações.

Aos estudantes migrantes que, em seus silêncios e dizeres, me ensinaram a escutar para além da evidência do sentido, reconheço que foi no encontro com suas histórias que esta pesquisa ganhou corpo e direção. Suas experiências, atravessadas por deslocamentos, resistências e reinvenções, interpelaram meu olhar e produziram os questionamentos que sustentam este trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Angela Derlise Stübe, pela escuta atenta, pelas provocações teóricas e pelo rigor no gesto analítico, que me conduziram a compreender a linguagem não como transparência, mas como opacidade, lugar de falhas, de deslocamentos e de produção de sentidos. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho se constituísse como espaço de análise e reflexões.

Ao Grupo de Estudos Língua(gem), Discurso e Identidade (GELINDI), pelo espaço coletivo de construção do conhecimento, no qual o dizer nunca é solitário, mas sempre atravessado pelo outro. Foi nesse espaço que pude compreender, na prática, que o sentido não se fecha, mas se movimenta, se desloca e se reinscreve.

Aos colegas professores e gestores com quem compartilhei experiências no cotidiano escolar, reconheço que foi no entremeio dessas relações que muitos dos sentidos aqui analisados se tornaram visíveis. O espaço escolar, atravessado por contradições, também se constituiu como lugar de aprendizagem e de resistência.

À Universidade e ao Programa de Pós-Graduação, por possibilitarem este espaço de formação, onde a pesquisa se inscreve como gesto político e acadêmico, permitindo tensionar evidências e produzir deslocamentos.

À banca examinadora, pela escuta e pelo gesto interpretativo, cujas contribuições e deslocamentos de sentido, produzidos a partir de suas considerações, ampliam as possibilidades de reflexão e compreensão deste trabalho.

Assim, esses agradecimentos se inscrevem como parte deste discurso, reconhecendo que nenhum dizer é individual, mas sempre atravessado pelo outro, pela história e pela ideologia que nos constitui.

“A humanidade está em crise – e não existe outra saída para ela senão a solidariedade dos seres humanos” (Bauman, 2017, p. 24).

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha Práticas Discursivas e Subjetividades do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC. Tem como objetivo analisar efeitos de sentido produzidos sobre o acolhimento de estudantes migrantes no planejamento docente do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), tomando-o como materialidade discursiva atravessada pela língua, história e ideologia. Especificamente, busca compreender como o estudante migrante é significado no contexto escolar da EEB Irineu Bornhausen; problematizar a materialização do objetivo de acolhimento presente no Projeto Político-Pedagógico do Programa; interpretar sequências discursivas de acolhimento nos planejamentos docentes; e analisar os gestos de significação dos dizeres sobre a prática escolar na rede pública de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na Análise de Discurso franco-brasileira, conforme os estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. O *corpus* é constituído por dezesseis planejamentos docentes do Ensino Fundamental e Médio e pelo Projeto Político-Pedagógico do PARE/SC, referentes ao ano letivo de 2024. Os gestos interpretativos realizados apontam para um funcionamento discursivo em que o acolhimento tende a significar-se como processo de adaptação linguística, territorial e curricular do estudante migrante ao espaço escolar e às formas de organização pedagógica. As análises possibilitaram compreender a centralidade da língua portuguesa e da reterritorialização simbólica, bem como a inscrição do acolher em dispositivos organizacionais e administrativos que tendem a naturalizar práticas de acompanhamento, diagnóstico e padronização. A diferença cultural não é negada, mas frequentemente escolarizada e administrada no interior de molduras curriculares estabilizadas. No movimento interpretativo realizado, emergem silenciamentos relacionados às dimensões históricas e políticas da migração, assim como efeitos de assujeitamento discursivo que constituem tanto o estudante migrante quanto o professor, interpelado a significar o acolhimento no interior de práticas institucionalmente organizadas. Desse modo, o acolhimento, longe de constituir-se como prática neutra, configura-se como espaço de disputa de sentidos, no qual movimentos de estabilização e deslocamento reiteram evidências naturalizadas e abrem possibilidades de significação no interior da escola pública.

Palavras-chave: estudante migrante; acolhimento; planejamento do PARE/SC.

ABSTRACT

This research is part of the research line *Discursive Practices and Subjectivities* of the Graduate Program in Linguistic Studies at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Chapecó Campus, Santa Catarina, Brazil. It aims to analyze the effects of meaning produced about the welcoming of migrant students in the teaching planning of the *Program for the Reception of Migrants and/or Refugees* (PARE/SC), considering it as a discursive materiality traversed by language, history, and ideology. More specifically, the study seeks to understand how the migrant student is signified within the school context of EEB Irineu Bornhausen; to problematize the materialization of the welcoming objective present in the Political-Pedagogical Project of the Program; to interpret discursive sequences related to welcoming practices in teaching planning; and to analyze the gestures of signification produced in discourses about school practices in the public education system. This is a qualitative documentary research grounded in the theoretical-methodological perspective of French Discourse Analysis, especially based on the works of Michel Pêcheux and Eni Orlandi. The corpus consists of sixteen teaching plans from Elementary and Secondary Education and the Political-Pedagogical Project of PARE/SC, referring to the 2024 school year. The interpretative gestures carried out indicate a discursive functioning in which welcoming tends to be signified as a process of linguistic, territorial, and curricular adaptation of the migrant student to the school environment and to forms of pedagogical organization. The analyses made it possible to understand the centrality of the Portuguese language and of symbolic reterritorialization, as well as the inscription of welcoming within organizational and administrative dispositifs that tend to naturalize practices of monitoring, diagnosis, and standardization. Cultural difference is not denied, but frequently schooled and administrated within stabilized curricular frameworks. Throughout the interpretative movement, silences related to the historical and political dimensions of migration emerged, as well as effects of discursive interpellation that constitute both the migrant student and the teacher, who is interpellated to signify welcoming within institutionally organized practices. Thus, welcoming, far from constituting a neutral practice, is configured as a space of dispute over meanings, in which movements of stabilization and displacement reiterate naturalized evidences while opening possibilities of signification within public schools.

Keywords: migrant student; welcoming; PARE/SC teaching planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Político de Santa Catarina - Região Oeste, Cidade de Águas de Chapecó.	36
Figura 2 – Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen/2025	39
Figura 3 – Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - Plataforma Educa na Palma da Mão/2024	40
Figura 4 - Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - SC na Regional de Palmitos -Plataforma Educa na Palma da Mão/2024	41
Figura 5 - Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - SC na Regional de Palmitos -Plataforma Educa na Palma da Mão/2025	41
Figura 6 - Plano de aula 2024/mês	68
Figura 7 - Plano de aula 2024/mês	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS

AD – ANÁLISE DE DISCURSO

APOIA – PROGRAMA DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR

CRE – COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PALMITOS

EEB – ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA IRINEU BORNHAUSEN

GELINDI – GRUPO DE ESTUDO LÍNGUA(GEM), DISCURSO E IDENTIDADE

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PAM – PROGRAMA DE ACOLHIMENTO AO MIGRANTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

PARE – PROGRAMA DE ACOLHIMENTO AO MIGRANTE E REFUGIADO DE SANTA CATARINA

PENOA – PROGRAMA ESTADUAL DE NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

PNEM – PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

SED – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SISGES – SISTEMA DE GESTÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA

SD - SEQUÊNCIA DISCURSIVA

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: LUGAR DE ENUNCIÇÃO E GESTO ANALÍTICO.....	29
3 ACOLHIMENTO, MIGRAÇÃO E ESCOLA: UM GESTO INTERPRETATIVO SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	35
4 CONTEXTO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO.....	43
4.1 A EEB IRINEU BORNHAUSEN NO CONTEXTO REGIONAL.....	49
4.2 ENTRE O DIZER INSTITUCIONAL E A PRÁTICA ESCOLAR: SENTIDOS DO ACOLHIMENTO.....	52
4.3 O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL SOBRE O ACOLHIMENTO.....	54
5 QUANDO O ACOLHIMENTO SE REFORMULA: DESLOCAMENTOS DE SENTIDO DO PARE AO PAM.....	58
6 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE ACOLHIMENTO NOS PLANEJAMENTOS DOCENTES DO PARE/SC.....	66
6.1 ENTRE O DITO E O NÃO-DITO: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS NO DISCURSO DO ACOLHER.....	68
6.2 O LUGAR ATRIBUÍDO À LÍNGUA E A CULTURA DO ESTUDANTE MIGRANTE NO PLANEJAMENTO DOCENTE.....	74
6.3 O LUGAR DO(A) PROFESSOR(A) NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DO ACOLHIMENTO.....	85
6.4 FISSURAS NO DISCURSO INSTITUCIONAL: ENTRE O ACOLHER E O SILENCIAR..	95
7 DOS SENTIDOS QUE SE MOVEM: APONTAMENTOS FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXO A – PLANEJAMENTOS DO ENSINO MÉDIO.....	119

1 INTRODUÇÃO

A mobilidade humana constitui um elemento estruturante da história dos povos, manifestando-se desde os primórdios da humanidade, quando os deslocamentos eram condição fundamental para a sobrevivência da espécie. Ao longo do tempo, tais movimentos assumiram diferentes configurações – econômicas, culturais, políticas e ambientais –, acompanhando as transformações das sociedades. No contexto contemporâneo, marcado por crises econômicas, conflitos armados, instabilidades políticas e emergências humanitárias, milhões de pessoas deixam seus países de origem, seja em busca de melhores condições de vida, seja por necessidade de proteção e sobrevivência.

Conforme dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), “[...] no final de abril de 2025 havia 122,1 milhões de pessoas deslocadas à força, em comparação com os 120 milhões registrados no mesmo período do ano anterior, [...] em decorrência de perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbam seriamente a ordem pública” (ACNUR, 2025). No contexto brasileiro, conforme o relatório “Refúgio em Números” do ACNUR (2024), entre 2015 e 2024 o país recebeu solicitações de reconhecimento da condição de refugiado provenientes de 175 nacionalidades distintas, totalizando 454.165 pedidos. Esses dados evidenciam a amplitude e a complexidade dos fluxos migratórios contemporâneos, bem como os desafios que se colocam às políticas públicas voltadas ao acolhimento e à integração de migrantes e refugiados no território nacional.

Nesse cenário, o uso dos termos migrante, imigrante, emigrante, refugiado, apátrida e exilado tornou-se cada vez mais recorrente no discurso social, político e midiático, refletindo não apenas o aumento dos deslocamentos humanos, mas também as disputas de sentido em torno das diferentes formas de nomear e significar esses sujeitos. Conforme Guimarães (2003, p. 54), “dar nome a algo [...] é dar-lhe existência histórica”, ou seja, o ato de nomear não é neutro, mas implica um gesto político e ideológico que inscreve o sujeito em determinadas formações discursivas e produz efeitos de sentido sobre sua presença no espaço escolar.

Nesta pesquisa, ainda que se adotem as definições do ACNUR para os termos migrante e refugiado, compreende-se que tais designações não funcionam apenas como categorias descritivas. Conforme Guimarães (2003, p. 54), os nomes participam das relações sociais e da produção dos sentidos. Desse modo, designar um sujeito como migrante ou refugiado implica sua inscrição em determinadas formações discursivas, produzindo efeitos de sentido que ultrapassam a simples identificação. Nessa direção, o ato de nomear constitui

um gesto histórico e ideológico por meio do qual se produzem lugares de fala, formas de pertencimento e modos de significar os sujeitos na sociedade.

No caso do discurso escolar, a designação de termos como *migrante*, *refugiado* ou *acolhido* não é neutra: ela participa da constituição de posições-sujeito e das relações de poder que estruturam o espaço pedagógico. Sob essa perspectiva, a nomeação é também uma forma de interpelar o sujeito, de fixar identidades e de delimitar fronteiras simbólicas entre o “nós” e o “outro”. Compreender esses processos de designação implica compreender como a linguagem produz realidades, materializando, na escola, os efeitos ideológicos que sustentam o dizer institucional sobre o acolhimento.

O ACNUR estabelece os usos adequados dos termos migrante, imigrante, emigrante, refugiado, apátrida e exilado. Conforme a instituição, a palavra

“migrante” costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais. Já o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa. (ACNUR, 2019, p. 10).

Entre imigrante e refugiado há diferenças importantes: “os refugiados são aqueles que se veem obrigados a deixar seus países de origem em razão de perseguições ou violações de direitos humanos [...]” ACNUR (2019, p. 10). Já o imigrante pode deslocar-se por diversos motivos, como trabalho, estudo ou vínculos familiares. Assim, enquanto o refugiado migra por razões humanitárias e de sobrevivência, o imigrante o faz por escolhas ou necessidades pessoais. Em síntese, “[...] todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é refugiado [...]” (ACNUR, 2019, p. 13).

Na perspectiva da Análise do Discurso, essas nomeações institucionais (como as do ACNUR) operam dentro de uma formação discursiva que organiza quem pode ser reconhecido como sujeito de direito (*refugiado*), quem é visto apenas como alguém em circulação (*migrante*), quem é lido como “que chega” (*imigrante*) ou “que vai embora” (*emigrante*). Ou seja: ao nomear, o discurso interpela e hierarquiza. Na escola, quando esses termos chegam aos documentos, planejamentos e falas docentes, eles já vêm carregados desses sentidos políticos: dizer “migrante” e não “refugiado”, por exemplo, pode apagar a dimensão de proteção internacional e produzir o sujeito apenas como alguém que “precisa se adaptar”. Assim, conforme Guimarães (2003), designar é sempre tomar posição, as escolhas de nomeação também são passíveis de produzir (des)acolhimento.

No entanto, essa distinção entre migrante e refugiado é controversa, segundo Akoka (2018, *apud* Lara; Rosa; Tauzin-Castellanos, 2021, p.58), uma vez que há a indagação: “se morrer de fome não seria tão grave quanto morrer na prisão; ou se falta de horizonte socioeconômico não seria tão sério quanto a falta de liberdade política”. À vista disso, migrar nunca é uma decisão simples, dadas as rupturas e perdas para aqueles que se deslocam, ademais quando se trata de crianças e adolescentes.

Logo, as palavras que nomeiam os deslocamentos humanos funcionam como marcas ideológicas que organizam modos de pertencimento e exclusão, instaurando lugares de fala e de escuta. O “migrante”, o “refugiado” ou o “apátrida” não existem como identidades fixas, mas como sujeitos interpelados pela língua, pela história e pelas condições de produção do discurso que os significam. Desse modo, ao recorrer às definições do ACNUR, não se busca a transparência conceitual, mas o reconhecimento de que toda nomeação é também um gesto político de significar o outro – gesto que, na escola, se atualiza nas práticas e políticas de acolhimento analisadas nesta dissertação.

Nesse sentido, torna-se necessária a contextualização dos sujeitos abordados nesta pesquisa. Opta-se pelo uso dos termos *migrantes* e *refugiados* para referir-se aos indivíduos que, a partir de diferentes condições históricas e sociais, vivenciam processos de deslocamento e reinscrição simbólica em novos espaços. O termo *migrante* designa aqueles que já realizaram múltiplos deslocamentos internacionais em busca de melhores condições de vida, enquanto *refugiado*, conforme a Convenção de Genebra e o Estatuto dos Refugiados (1951), refere-se a pessoas que deixam seu país em razão de conflitos armados, perseguições políticas, étnicas ou religiosas, ou ainda de violações de direitos humanos.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, compreende-se que essas categorias não são neutras: ao nomear, o discurso institui posições-sujeito, delimitando modos de ser, de dizer e de ser reconhecido no espaço social e escolar. O migrante e o refugiado são, assim, sujeitos interpelados por formações ideológicas que os significam de determinados lugares – entre a falta e o pertencimento, entre o acolher e o excluir.

Nesta pesquisa, opta-se por empregar a designação “migrante” ao tratar dos sujeitos que compõem o *corpus* analítico, compreendendo que os modos de nomear não se constituem de forma neutra ou transparente, mas produzem efeitos de sentido inscritos em determinadas formações discursivas e condições históricas de produção. Entretanto, ao referir-se ao Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC¹¹), mantém-se a

¹¹Durante a realização desta pesquisa, o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE) foi reformulado e passou a denominar-se Programa de Acolhimento ao Migrante (PAM), conforme a Portaria SED n.º 2666, de 4 de setembro de 2025. Considerando que os documentos que compõem o corpus foram produzidos sob a denominação anterior, manteve-se, ao longo das análises, a

formulação “migrantes e/ou refugiados”, tal como institucionalmente textualizada nos documentos oficiais do Programa. Tal escolha não decorre de uma tentativa de estabilizar ou delimitar identidades, mas de compreender que as designações produzem diferentes modos de significar os sujeitos em deslocamento. Nessa direção, mais do que buscar definições fixas para cada termo, interessa compreender efeitos de sentido produzidos por essas nomeações e os modos pelos quais elas se inscrevem nas práticas discursivas que atravessam o acolhimento, a escola e as políticas educacionais voltadas a esses sujeitos.

Nesse contexto, diante das constantes migrações, torna-se imprescindível pensar sobre o acolhimento dos sujeitos que chegam ao Brasil, muitas vezes, em condições precárias de sobrevivência, especialmente adolescentes em idade escolar. Segundo o OBMigra (2024, p. 34), “[...] o número de crianças e adolescentes na condição de migrantes e refugiados no Brasil chega a 48,4% das pessoas com processos deferidos, [...] atingindo 57,0% quando se considera o grupo de até 18 anos de idade”. Em razão disso, a demanda por matrículas nas escolas catarinenses aumentou significativamente. Dados do setor de Estatística e Avaliação da Secretaria Estadual de Educação apontam que, entre os anos de 2017 e 2022, foram efetuadas 41.499 matrículas de estudantes imigrantes em escolas municipais e estaduais de Santa Catarina, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Nesse contexto educacional marcado por transformações e desafios no estado de Santa Catarina, os professores passaram a lidar, além das lacunas de aprendizagem já presentes entre os estudantes brasileiros, com a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas diante de uma nova demanda educacional: o atendimento a estudantes não nativos da língua portuguesa, entre eles migrantes, muitos dos quais estavam em situação de vulnerabilidade social. Essa nova realidade exigiu dos docentes inovação, flexibilidade e o desenvolvimento de estratégias específicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante das demandas produzidas pela ampliação das matrículas de estudantes migrantes na rede estadual de ensino e dos desafios relacionados à escolarização e à língua, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) instituiu, em agosto de 2021, o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC). O Programa textualiza como objetivo a “acolhida humanizada” de estudantes migrantes e/ou refugiados, visando “minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade” (Santa Catarina, 2022, p. 5), produzindo efeitos de sentido sobre o acolher no espaço escolar.

nomenclatura PARE quando da referência às materialidades investigadas, preservando suas condições de produção e circulação.

Com a implementação do Programa PARE, escolas que apresentavam número significativo de matrículas de estudantes migrantes e identificavam a necessidade de acompanhamento pedagógico específico passaram a aderir ao Programa. Tal adesão relaciona-se, sobretudo, aos dizeres de gestores e docentes que significavam as barreiras comunicativas e linguísticas como um dos principais desafios aos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes. É nesse contexto educacional e institucional, atravessado por discursos sobre acolhimento, língua e escolarização, que se inscreve a presente pesquisa.

Nesse sentido, torna-se pertinente situar o leitor quanto à perspectiva adotada nesta pesquisa, constituída nos deslocamentos de sentido produzidos entre experiências profissionais, práticas educativas e gestos de interpretação mobilizados no percurso investigativo. Tal perspectiva busca responder às questões de pesquisa e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para novos questionamentos acerca do acolhimento de estudantes migrantes no contexto escolar. Em determinados momentos, recorre-se ao uso da primeira pessoa do singular como recurso metodológico, com o objetivo de explicitar o lugar de enunciação da pesquisadora e sua implicação nas condições de produção desta pesquisa.

Em decorrência da atuação profissional na rede estadual de ensino, tive contato direto com os processos de inserção de estudantes migrantes nas escolas vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Palmitos, com destaque para a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, situada no município de Águas de Chapecó. Entre os anos de 2021 e 2024, essa instituição destacou-se por concentrar o maior número de matrículas de estudantes migrantes da rede estadual de ensino em relação aos demais municípios abrangidos pela CRE. Segundo dados da Plataforma Educa na Palma da Mão (2024), 16,88% das matrículas da escola correspondiam a estudantes migrantes, sendo a maioria de nacionalidade venezuelana e haitiana.

A familiaridade com a língua espanhola possibilitou uma aproximação mais efetiva com os estudantes migrantes, os quais, a partir das conversas, passaram a expor suas vulnerabilidades em relação à escola, aos colegas e aos professores. O ambiente escolar, entretanto, não está isento de práticas de exclusão, que se manifestam tanto nas interações entre pares quanto nas ações docentes. Essa realidade não deve ser atribuída a falhas individuais de professores ou gestores, mas compreendida como efeito das condições estruturais que atravessam a escola, frequentemente marcada pela ausência de políticas consistentes de formação e acolhimento do sujeito migrante.

Nesse sentido, a partir da minha experiência de vida e trajetória profissional, busquei acolher estudantes frequentemente considerados como “problema” pela escola, reconhecendo

que são justamente aqueles que mais necessitam da atenção docente. Tal postura decorre do fato de que muitas práticas e discursos veiculados pelas instituições de ensino, especialmente na rede pública, acabam por reforçar estigmas que, segundo Orlandi (2020, p. 67), estão “sempre regidos por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas”. Nesse contexto, a prática docente deve buscar tensionar essas construções discursivas, promovendo práticas que desconstruam estigmas e favoreçam a inclusão e o acolhimento efetivo.

Dessa forma, compreender os estudantes migrantes requer uma leitura crítica das condições de produção dos discursos escolares, reconhecendo que sua interpretação e suas consequências estão historicamente atravessadas por relações de poder. Tais condições interferem no afastamento de uma parcela de estudantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente daqueles que não se conformam às normas estabelecidas pelo sistema educacional. Essa realidade é corroborada por dados recentes: segundo o Censo Escolar (2023), a evasão na educação básica atingiu 5,9% das matrículas, enquanto o IBGE (2023) indica que 71,6% das pessoas que não concluíram o ensino médio eram pretas ou pardas, evidenciando a desigualdade estrutural presente no sistema educacional brasileiro.

Compreender os estudantes que, em razão de suas trajetórias, enfrentam dificuldades desde cedo torna-se fundamental, uma vez que desafios vivenciados fora da escola podem assumir grande complexidade. Embora esta pesquisa tenha como foco o acolhimento de estudantes migrantes, é importante reconhecer que situações adversas, experimentadas tanto por estudantes brasileiros quanto por migrantes, reverberam no espaço escolar e, muitas vezes, deslocam o estudo para um lugar secundário em suas vidas. Determinadas políticas educacionais também se colocam como desafios para os sujeitos envolvidos no processo educativo – estudantes, professores, gestores e equipes pedagógicas – que, no cotidiano escolar, são mobilizados a implementar projetos e legislações cuja efetivação, por vezes, encontra limites na prática escolar.

O professor ocupa um papel relevante nos processos educativos, podendo contribuir para problematizar desigualdades que atravessam a educação pública, bem como atuar sobre efeitos de sentido produzidos pelos discursos escolares. Quando tais desigualdades não são tensionadas, a escola pode, ainda que de modo não intencional, contribuir para a manutenção de determinadas hierarquias sociais. Nesse viés, políticas e práticas educacionais podem articular-se a mecanismos ideológicos pouco perceptíveis. Conforme Althusser (1987, p. 64), a escola constitui um dos aparelhos ideológicos do Estado, “[...] que desempenha incontestavelmente o papel dominante [...] Trata-se da Escola”. A escola exerce um papel

central na mediação das desigualdades sociais, atuando não apenas como espaço de construção de saberes, mas também como palco de (re)produção de sentidos que atravessam relações pedagógicas e políticas institucionais.

Nesse contexto, a prática docente e as políticas educacionais voltadas aos estudantes migrantes configuram condições de produção relevantes para a compreensão dos sentidos que circulam sobre acolhimento, inclusão e diferença no espaço escolar. Interessa, portanto, compreender como esses sentidos se materializam discursivamente e quais posições-sujeito são produzidas nesse processo. É a partir dessa perspectiva que se desenvolve esta pesquisa, orientada pelas seguintes perguntas problematizadoras:

I) Como os planejamentos de aula do Programa PARE/SC produzem efeitos de sentido de acolhimento aos estudantes migrantes?

II) De que maneira os objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico do PARE se materializam nos planejamentos dos professores e contribuem para posições de acolhimento ou desacolhimento?

III) Quais possibilidades de deslocamentos são mobilizadas para promover um ambiente escolar mais acolhedor, considerando as condições de produção dos efeitos de sentido na escola pública?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como funcionam efeitos de sentido sobre o acolhimento de estudantes migrantes presentes nos planejamentos do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC). A partir desse objetivo geral, buscam-se os seguintes objetivos específicos:

a) compreender efeitos de sentido sobre os sujeitos migrantes no contexto escolar da Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, considerando as especificidades da comunidade local;

b) problematizar se o objetivo geral do Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE, referente ao acolhimento, se materializa nas práticas pedagógicas escolares, constituindo posições de acolhimento aos estudantes migrantes;

c) identificar sequências discursivas de acolhimento presentes nos planejamentos de aula voltados ao público do PARE/SC;

d) analisar os gestos de significação do acolhimento produzidos nos discursos de professores e gestores da EEB Irineu Bornhausen, considerando as condições históricas, ideológicas e discursivas que atravessam o funcionamento da escola pública.

O *locus* da pesquisa é a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, localizada no município de Águas de Chapecó (SC). A escolha justifica-se por se tratar de um espaço de

heterogeneidade social e cultural, no qual o discurso sobre o acolhimento de migrantes se materializa de forma significativa. A presença expressiva de estudantes oriundos do Haiti e da Venezuela, vinculados ao Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), possibilita compreender como a escola pública produz sentidos sobre a diferença, a alteridade e o pertencimento desses sujeitos no contexto escolar.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por planejamentos de aula das turmas vinculadas ao Programa PARE, totalizando oito planejamentos do Ensino Fundamental e oito do Ensino Médio, elaborados no período de março a dezembro de 2024. Integra, ainda, a esse conjunto documental, o Projeto Político-Pedagógico do PARE, formulado no ano de 2022. Todos os documentos encontram-se armazenados em plataforma de arquivo institucional da Secretaria de Estado da Educação. O acesso às materialidades ocorreu mediante autorização institucional e cadastro na Plataforma Brasil, sob parecer consubstanciado nº 8.031.432 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE/CEP), com dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme tramitação ética da pesquisa.

O gesto interpretativo mobilizado nesta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre os discursos que atravessam o acolhimento de estudantes migrantes e/ou refugiados no espaço escolar. Ao analisar efeitos de sentido produzidos nos planejamentos docentes e no Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE/SC, pretende-se compreender os modos pelos quais esses sujeitos são significados e as implicações desses processos para as práticas de acolhimento desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para o debate sobre a garantia do direito à educação e sobre a construção de espaços escolares mais atentos à diversidade de trajetórias, línguas e culturas presentes no contexto migratório.

A unidade analítica desta pesquisa é constituída por sequências discursivas (SDs) recortadas dos planejamentos docentes e do Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE/SC. Esses recortes são orientados pelo gesto interpretativo que busca compreender o funcionamento do acolhimento como ponto de vista, isto é, como posição discursiva a partir da qual o estudante migrante e/ou refugiado é significado no espaço escolar.

Para isso, as regularidades discursivas são definidas a partir de critérios de relevância para esta pesquisa, não se pautando pela quantidade de ocorrências, mas por sua pertinência interpretativa. Nesse processo, consideram-se: (i) a recorrência de determinadas formulações; (ii) os silenciamentos e apagamentos; (iii) a presença de marcas de tensão e contradição; e (iv) os deslocamentos de sentido entre os dizeres do Programa PARE/SC e os planejamentos docentes. A partir desses critérios, as sequências discursivas são agrupadas em eixos analíticos que orientam o gesto interpretativo e possibilitam compreender os modos de

produção de sentidos sobre o acolhimento e sobre o sujeito migrante no contexto escolar. Esses eixos organizam-se nas seguintes seções: (i) os deslizamentos de sentido na significação do acolhimento; (ii) o lugar atribuído à língua e à cultura do estudante migrante; (iii) o lugar do(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolhimento; e (iv) fissuras no discurso institucional: entre o acolher e o silenciar.

A análise dos planejamentos não se orienta por uma leitura descritiva ou classificatória do conteúdo, mas por um gesto interpretativo que toma os textos como materialidades discursivas. O foco recai sobre o recorte de sequências discursivas (SDs), regularidades enunciativas, deslocamentos, contradições e silenciamentos que produzem efeitos de sentido sobre o acolhimento.

O acolhimento de migrantes configura-se como um dos grandes desafios contemporâneos, atravessado por políticas migratórias cada vez mais restritivas e por práticas burocráticas que dificultam o exercício do direito ao refúgio. Além disso, narrativas negativas que associam os migrantes à insegurança, à sobrecarga dos serviços públicos, ao trabalho informal e à precariedade habitacional reforçam estigmas e produzem sentidos de exclusão no espaço social. Nesta pesquisa o acolhimento será compreendido como ponto de vista – para significá-lo, reconhecê-lo como lugar a partir do qual se organiza o olhar sobre o estudante migrante e refugiado. Não se trata apenas de perguntar se a escola acolhe, mas de analisar como acolhe, sob quais condições e a partir de quais formações discursivas. O acolhimento, nesse sentido, constitui um modo de significar o outro. Se os sentidos são produzidos nas relações entre língua, história e ideologia, o acolher não se configura como gesto espontâneo ou meramente humanitário, mas como operação discursiva que inscreve o sujeito em determinadas posições.

Torna-se, portanto, necessário analisar os processos educativos e interpretar os discursos produzidos para/na escola. Segundo Orlandi (2020, p. 28), “se a linguagem e a ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido”. Os sujeitos se constituem por meio da linguagem e da ideologia. Nesse sentido, pesquisas voltadas ao acolhimento escolar devem compreender como os estudantes migrantes percebem o ambiente em sala de aula, garantindo intervenções que assegurem o respeito aos seus direitos em todos os âmbitos da sociedade. Nos últimos anos, foram implementados diversos programas governamentais e estaduais, como PNEM (2013), PENOA (2010) e APOIA (2013), com o objetivo de reduzir lacunas no processo ensino-aprendizagem em Santa Catarina e no Brasil. Apesar de alguns avanços, muitos programas foram extintos ou não atingiram suas metas, confirmando que nem sempre iniciativas e projetos conseguem atender

plenamente às necessidades da comunidade escolar, tornando tais investimentos pouco eficazes para a educação.

Ao propor uma análise sobre o acolhimento no PARE, atravessada por experiências pessoais e profissionais, constituo-me enquanto sujeito histórico, social e ideológico, assujeitada por condições de produção que se inscrevem em trajetórias e memórias marcadas por processos de exclusão e desigualdade. É nesse movimento que emergem possibilidades de deslocamento e produção de outros sentidos sobre o acolhimento e sobre o sujeito migrante na escola pública. O emprego da primeira pessoa do singular, em determinados momentos desta pesquisa, não se constitui como marca de individualização do dizer, mas como gesto de explicitação do lugar de enunciação da pesquisadora, compreendendo, conforme a perspectiva da Análise de Discurso, que o sujeito não se encontra exterior aos sentidos que produz e interpreta.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a língua não se limita a um instrumento neutro de comunicação, mas constitui-se como espaço de produção de sentidos historicamente atravessados por relações de poder. Como observa Orlandi (2020, p. 17), “[...] não há discurso sem sujeito e não sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”, indicando que todo enunciado carrega marcas das condições sociais, culturais e ideológicas de seu contexto de produção. Assim, a compreensão dos discursos presentes no espaço escolar, incluindo aqueles relacionados ao acolhimento de estudantes migrantes, demanda uma leitura crítica que considere a historicidade e a dimensão ideológica da linguagem.

Para compreender essa dimensão de sujeitos atravessados por contextos e discursos, torna-se necessário revisitar minhas próprias memórias e reconhecer que minha história de vida se inicia de maneira diferente, mas com semelhanças a outras experiências. Meu nascimento ocorreu em circunstâncias socialmente não convencionais para a época: minha mãe engravidou aos 16 anos, situação considerada inaceitável naquele tempo. Apesar desse contexto adverso, nasci. Minha mãe, uma adolescente submetida a diversas formas de pressão e preconceito, suicidou-se seis meses após meu nascimento, e fui, portanto, criada pelos meus avós maternos.

Minha avó era analfabeta, mas, mesmo assim, incentivava-me a estudar. Para ela, era vergonhoso ir ao mercado e não saber o preço dos produtos. Em sua concepção, ler, cozinhar e costurar bastava para a mulher. José Saramago, em “Carta para Josefa, minha avó”, transpõe com delicadeza e sensibilidade essas memórias, revelando a força e a sabedoria de figuras

femininas que, apesar das limitações sociais e educacionais, moldam novos sentidos, às gerações seguintes.

Não sabes nada do mundo. Não entendes de política, nem de economia, nem de filosofia, nem de religião. Herdaste umas centenas de palavras práticas, um vocabulário elementar. [...] Da fome sabes alguma coisa: já viste uma bandeira negra içada na torre da igreja. (Contaste-mo tu, ou terei sonhado que o contavas?). (Saramago, 1971, p. 27).

Registro minhas memórias na expectativa de que possam produzir sentidos para outros sujeitos. Arrisco-me a revelar o universo de minha avó, sua condição de mulher agricultora, dona de casa e mãe de onze filhos, assim como minha condição de sujeito, atravessado por condições de pobreza. Ainda na infância, motivada pela presença e pelo exemplo da avó, projetei-me para outros universos de diferentes possibilidades de (sobre)viver. Conforme Pêcheux,

[..] possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” [...] Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, que não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo sentido. (Pêcheux, 1997 [1983], p. 43).

No silêncio dos sentidos não ditos, minha avó ensinava-me outras formas de compreender o mundo e de questionar determinadas condições que, embora aceitas por ela, não precisavam ser naturalizadas por mim. Como observa Orlandi (2020, p. 11), “o silêncio é sentido contínuo, indistinto, horizonte possível da significação”. A relação entre a descontinuidade do saber e a continuidade do mundo se faz pelo simbólico, isto é, pela linguagem, e esta é sempre sujeita à interpretação (Orlandi, 2020, p. 34). Assim, a esperança de minha avó manifestava-se na educação, constituindo uma tentativa de ressignificar seu sofrimento e apontar novos caminhos.

Desse modo, foi com o incentivo de minha avó – que não teve oportunidade sequer de “desenhar o próprio nome”, como costumava dizer, mas que sonhava com uma neta instruída – que concluí minha graduação e passei a exercer a profissão de professora. Toda a minha trajetória, especialmente a acadêmica, foi marcada por grande persistência. Vivi momentos que, por vezes, gostaria de apagar, mas que me constituem como sujeito do discurso, atravessado pela história, pela ideologia e pela memória. Conforme afirma Pêcheux (2014, p. 150):

[...] o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído sujeito): essa identificação fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma [...] enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Assim, compreendo que minha trajetória, marcada por deslocamentos, resistências e aprendizagens, inscreve-se nesse movimento constante de identificação e reinscrição, no qual me torno sujeito do meu próprio dizer. Em virtude das experiências que marcaram minha trajetória, volto meu olhar para os migrantes, com ênfase no acolhimento destinado a esse grupo historicamente atravessado pela exclusão. O Relatório sobre Educação de Refugiados (ACNUR, 2023) indica que “[...] mais da metade das 14,8 milhões de crianças refugiadas em idade escolar do mundo não estão tendo acesso à educação formal”, o que evidencia a urgência de ações que garantam o direito à escolarização. Tal realidade demonstra a urgência de políticas públicas que assegurem o direito à escolarização e reafirma a relevância social desta pesquisa.

Nesse sentido, essa escolha não se limita a uma prática pedagógica isolada, mas inscreve-se em uma compreensão de que o trabalho docente participa da produção e circulação de sentidos no espaço escolar. Como afirma Orlandi (2020, p. 68), “[...] na ideologia não há ocultação de sentidos, mas o apagamento do processo de sua constituição”. Nessa perspectiva, problematizar os discursos que significam os estudantes migrantes implica voltar o olhar para os processos históricos e ideológicos que sustentam determinadas evidências e modos de interpretação. Ainda nas palavras de Orlandi (2020, p. 32), ao pensar o sujeito, não podemos concebê-lo como origem dos sentidos nem tomar a linguagem como transparente, pois a história não se apresenta como uma sucessão de fatos com sentidos já dados, mas como acontecimentos que reclamam interpretação. É nesse movimento que se inscrevem os processos migratórios contemporâneos, compreendidos não apenas como deslocamentos geográficos, mas como acontecimentos atravessados por disputas de sentidos, produzindo diferentes formas de significar os sujeitos migrantes e/ou refugiados participantes do PARE.

Nesse viés, destaco uma experiência que suscitou inquietações acerca dos sentidos atribuídos ao acolhimento no espaço escolar. Durante um conselho de classe, uma colega questionou: *“Por que tomar parte desses imigrantes, se não damos conta nem dos próprios brasileiros?”* A formulação permaneceu ecoando para além daquele momento, mobilizando

questionamentos sobre as formas pelas quais os estudantes migrantes são significados na escola e sobre os discursos que atravessam as práticas de acolhimento. Foi nesse movimento que emergiu a necessidade de compreender, de maneira mais aprofundada, os sentidos produzidos em torno do acolhimento e das posições atribuídas aos sujeitos migrantes no contexto escolar. A percepção da impotência diante da possível razão da colega causou-me inquietação. De fato, os índices da educação brasileira apresentam desafios expressivos, incluindo evasão escolar, analfabetismo e retenções. No entanto, naquele momento, o estudante migrante precisava de apoio, afinal o Brasil foi e continua sendo um país construído por diversos povos. Nesse sentido, acolher o estudante migrante e o refugiado deveria fazer parte da nossa condição de brasileiros, pois a história do sujeito e dos sentidos, são inseparáveis. Para Orlandi,

O sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos”. (Orlandi, 2020, p. 57).

Se nos constituímos enquanto sujeitos, na relação com o outro e por meio da linguagem, é necessário pensar sobre os diversos discursos presentes na educação brasileira, sejam por meio das políticas públicas ou diálogos entre colegas. Para Orlandi (2006, p. 16), “o lugar social do qual falamos, marca o discurso com a força da locução que este lugar representa [...] isso representa nas posições de sujeito [...], essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constituem nas suas relações de força”.

Diante disso, e com um olhar atento aos processos educacionais, retomo minha experiência docente e pedagógica junto aos estudantes migrantes. Em muitos momentos, além de professora, desempenhei também o papel de tradutora, sobretudo quando a comunicação entre equipe pedagógica, gestão, estudantes e familiares se mostrava inviável. Nessas situações, atuei como mediadora, estabelecendo a ponte necessária entre a escola e as famílias.

Em abril de 2023, iniciei minhas atividades no setor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos. Dentre as diversas atribuições recebidas, assumi a responsabilidade pelo Programa PARE, experiência que retomei com boas memórias das interações com os estudantes e dos êxitos de aprendizagem anteriormente alcançados. Essas experiências contribuíram para meu interesse em aprofundar a compreensão dos sentidos produzidos em torno do acolhimento de estudantes migrantes no espaço escolar. Essa nova

função possibilitou observar a educação sob um ângulo distinto e mais abrangente, uma vez que minha atuação deixou de se restringir apenas à sala de aula e às minhas turmas, envolvendo também a orientação pedagógica de “19 escolas, com um total de 6.109 estudantes e cerca de 700 professores, distribuídos em oito municípios” (SISGESC, 2025).

Diante dessa responsabilidade, busquei orientar os professores do PARE conforme as legislações vigentes em Santa Catarina à época. Destaca-se a Lei Estadual nº 18.018/2020, que institui a Política Estadual para a População Migrante, estabelecendo objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias voltadas à garantia de direitos fundamentais, à promoção da diversidade e da interculturalidade, bem como à prevenção de violações de direitos. Soma-se a essa normativa a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, e o Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE, instituído em agosto de 2021.

Embora essas legislações representassem avanços no reconhecimento dos direitos dos estudantes migrantes, não apresentavam estratégias suficientemente claras para apoiar os professores diante da nova demanda escolar, principalmente no quesito: formação continuada, mesmo estando prevista no item 8 do Projeto Político-Pedagógico do PARE (Santa Catarina, 2022). Dessa forma, em 2023, a Secretaria de Estado da Educação (SED) passou a promover formações continuadas, em modalidades presencial e on-line, voltadas aos professores vinculados ao Programa PARE. Tais encontros possibilitaram a interação entre docentes de diferentes regiões do estado, propiciando o compartilhamento tanto de experiências exitosas quanto de dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes migrantes. Contudo, tais formações restringiram-se aos professores vinculados ao programa, deixando de fora os demais docentes do ensino regular que também recebiam esses estudantes em sala de aula. Como resultado, muitos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes migrantes ainda se apresentam na prática cotidiana.

Observa-se que, enquanto alguns professores recebiam formação e adquiriam conhecimentos sobre os estudantes migrantes, bem como estratégias de mediação no processo de ensino, outra parcela permanecia sem orientação adequada para lidar com estudantes estrangeiros que chegavam com dificuldades. Assim, conforme Althusser (1987, p. 22), “[...] a Escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como o Exército) ensina saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta”.

Essa constatação demonstra que o processo de acolhimento escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas está atravessado por dispositivos ideológicos capazes de reproduzir desigualdades e influenciar a inserção social dos sujeitos migrantes. No entanto, é

justamente nessas contradições que se situa o trabalho da Análise do Discurso. Para Orlandi (2020, p. 27), “o sentido já não está fixado a priori como essência das palavras, nem tão pouco pode ser qualquer um: há determinação histórica. Ainda um entremeio; é nesse movimento que a ideologia se manifesta e, ao mesmo tempo, é também o espaço em que a história intervém. Articulando essas perspectivas, percebe-se que a formação parcial dos professores e as práticas de acolhimento restritas, como as observadas no Programa PARE, reproduzem sentidos institucionais e ideológicos que estruturam a experiência escolar dos estudantes migrantes, comprovando que o acolhimento não se dá apenas na prática pedagógica individual, mas também nos dispositivos discursivos e institucionais que atravessam o espaço educativo.

Nesse contexto, reforça-se a importância da intervenção docente nos processos de (des)construção desses sentidos, de modo a questionar e reconfigurar as práticas e normas institucionais, promovendo efetivamente a inclusão e a acolhida dos estudantes migrantes no ambiente escolar e na sociedade. Frente a esse contexto, é que o professor necessita continuar seus estudos, ter a pesquisa como uma prática profissional, pois o professor é capaz de transformar vidas, abrir horizontes para que os estudantes migrantes reconstruam suas identidades, reconquistem sua individualidade, se expressem e encontrem na escola, um ambiente seguro.

Pensando por esse viés, em março de 2024 ingressei no Mestrado em Estudos Linguísticos da UFFS, na Linha 1: Práticas discursivas e subjetividades, sob a orientação da professora Angela Derlise Stübe. Tive a oportunidade de me integrar ao GELINDI – Grupo de Estudos Língua(gem), Discurso e Identidade – que me propiciou o contato com a Análise de Discurso franco-brasileira, e a compreensão de que a experiência escolar dos sujeitos migrantes está atravessada por dispositivos ideológicos que estruturam sentidos e significados, no entanto, “[...] a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito ao significar, se significa” (Orlandi, 2009, p. 37).

Dessa forma, no coletivo do Grupo de Estudos Língua(gem), Discurso e Identidade, esta pesquisa foi sendo construída a partir de reflexões sobre os processos de significação que atravessam o acolhimento de estudantes migrantes. Embora de modo ainda inicial, o estudo se propõe a analisar o acolhimento como um gesto discursivo e político, no qual língua, história e ideologia se entrelaçam na produção de sentidos sobre os sujeitos migrantes e sobre o papel da escola na constituição de identidades, pertencimentos e diferenças. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, tais sentidos não são dados nem transparentes, mas resultam de processos de significação atravessados pela história e pela ideologia, materializando-se em

formações discursivas que tornam visíveis determinadas posições-sujeito e as relações de força que as constituem.

A presente dissertação organiza-se em capítulos. No Capítulo 1 – *Introdução* –, apresenta-se a problematização da pesquisa, situando os movimentos migratórios no contexto contemporâneo e discutindo as disputas de sentido em torno das designações que nominalizam o sujeito migrante, compreendendo que tais modos de nomear não se constituem de forma neutra, mas produzem efeitos de sentido atravessados pela história, pela ideologia e pelas condições de produção do discurso. Também são explicitadas as questões norteadoras, os objetivos do estudo, a justificativa, o *corpus* e o *locus* da pesquisa, bem como o lugar de enunciação da pesquisadora e a relevância social e acadêmica da investigação.

O Capítulo 2 – *Percurso Teórico-Metodológico: lugar de enunciação e gesto analítico* – apresenta os fundamentos da Análise de Discurso franco-brasileira, que sustentam esta pesquisa, especialmente a partir das contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Neste capítulo, discutem-se a constituição do *corpus*, os procedimentos de recorte das sequências discursivas e os eixos analíticos que orientam o gesto interpretativo, compreendendo o acolhimento como prática discursiva atravessada pela língua, pela história e pela ideologia. Além disso, em determinados momentos, mobiliza-se a primeira pessoa do singular como forma de explicitar o lugar de enunciação da pesquisadora e sua implicação nas condições de produção da investigação, considerando que, na perspectiva da Análise de Discurso, o sujeito não se encontra exterior aos sentidos que produz e interpreta.

No Capítulo 3 – *Acolhimento migração e escola: um gesto interpretativo sobre as produções acadêmicas* – trata do dizer das pesquisas sobre o acolhimento de migrantes na educação pública, realiza-se um levantamento e análise de produções acadêmicas recentes, situando esta dissertação no campo dos estudos sobre migração, língua, cultura e identidade. Problematizam-se os modos como o acolhimento vem sendo discursivizado nas pesquisas, permitindo compreender as contradições entre discurso institucional e o cotidiano escolar.

O Capítulo 4 – *Contexto escolar e a constituição de um espaço de acolhimento* – dedica-se à apresentação do contexto histórico, social e institucional em que a pesquisa se inscreve. Inicialmente, aborda-se o processo de formação do Oeste catarinense, do município de Águas de Chapecó e da Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, *locus* da investigação. Na sequência, situa-se a instituição no contexto da Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos, destacando sua representatividade no atendimento aos estudantes migrantes. Por fim, discute-se o acolhimento como objeto de problematização, considerando os discursos que sustentam o Programa PARE, as produções acadêmicas sobre a temática e as

contribuições da Análise de Discurso para a compreensão de sentidos produzidos em torno do acolher no espaço escolar.

No Capítulo 5 – *Quando o acolhimento se reformula: deslocamentos de sentido do PARE ao PAM* – mobilizam-se discussões de como o acolhimento é significado nas políticas públicas educacionais catarinenses, especialmente do PARE/SC e no PAM, discutindo as tensões entre o dizer institucional e as condições concretas de materialização do Programa nas escolas públicas. Também são analisados os deslocamentos de sentido produzidos pela reformulação do PARE/SC em Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante (PAM), compreendendo que as mudanças de nomenclatura produzem efeitos discursivos sobre os modos de nomear, significar e posicionar os sujeitos migrantes e refugiados. Além disso, mobilizam-se gestos de interpretação sobre os processos de formação docente e as relações entre acolhimento, diversidade e integração no âmbito do Programa.

O Capítulo 6 – *Efeitos de sentido sobre o acolhimento nos planejamentos docentes do PARE/SC* – constitui o núcleo analítico da dissertação. Nele, são analisadas as sequências discursivas recortadas dos planejamentos docentes e do Projeto Político-Pedagógico do programa, organizadas em eixos que problematizam os deslizamentos de sentido no discurso do acolhimento, os efeitos de apagamento da língua, cultura e memória dos estudantes migrantes, o lugar do(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolher e as fissuras produzidas entre o discurso institucional e a materialidade dos planejamentos. As análises sinalizam tensões, regularizações, silenciamentos e disputas de sentido que atravessam os modos de significar o sujeito migrante na escola pública.

Por fim, nas Considerações Finais, retomam-se os principais movimentos analíticos da pesquisa, articulando os objetivos propostos aos gestos de interpretação produzidos ao longo da investigação. O fechamento da dissertação problematiza o acolhimento como gesto discursivo atravessado por disputas de sentido, tensões institucionais e possibilidades de deslocamento, reafirmando a importância da reflexão sobre as políticas de acolhimento e sobre a formação docente no contexto da escola pública contemporânea.

Dessa forma, a presente dissertação articula teoria, metodologia e análise para compreender como o acolhimento se materializa discursivamente nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas da escola pública catarinense. O percurso proposto, que vai do exame das condições de produção do discurso institucional ao funcionamento do dizer docente, compreende que o acolhimento de migrantes implica reconhecer que a escola é um espaço de disputa de sentidos, onde se produzem contradições, deslocamentos e possibilidades de (re)significação do outro e de si mesmo.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: LUGAR DE ENUNCIÇÃO E GESTO ANALÍTICO

Antes de se constituir como pesquisa, este trabalho nasceu de inquietações que atravessaram minha prática docente e minha atuação na Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos. O encontro com estudantes migrantes – suas línguas, seus silêncios e seus deslocamentos – produziu questionamentos que escapavam à rotina administrativa e pedagógica, convocando outros gestos de leitura e interpretação sobre o acolhimento na escola pública. Foi nesse movimento entre experiência, memória e teoria que esta investigação começou a se constituir.

Ao escrever, reconheço-me como sujeito implicado nesse processo. Não falo de um lugar neutro, tampouco exterior às condições que analiso. Minha trajetória profissional e os atravessamentos institucionais que me constituem marcam os modos pelos quais leio, interpreto e produzo sentidos sobre o acolhimento. É nesse horizonte que esta pesquisa se inscreve na Análise de Discurso de linha franco-brasileira, tal como proposta por Michel Pêcheux e amplamente desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica, compreende-se que o gesto analítico não se coloca fora das ideologias nem das condições históricas que o tornam possível; ao contrário, constitui-se a partir de um lugar de enunciação atravessado por formações discursivas que estruturam tanto o campo educacional quanto às práticas de pesquisa. Assim, os gestos de interpretação mobilizados nesta pesquisa compreendem a análise como trabalho sobre as “descrições regulares de montagens discursivas”, buscando detectar os momentos de interpretação enquanto tomadas de posição e efeitos de identificação “assumidos e não negados” (Pêcheux, 1983, p. 57).

Nesse sentido, o sujeito do discurso não se confunde com o sujeito empírico. Conforme Orlandi (2006, p. 15), “o sujeito do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição de sujeito projetada no discurso”. Nessa perspectiva, a análise não se volta para o indivíduo em sua dimensão biográfica, mas para as posições discursivas constituídas historicamente e inscritas em determinadas condições de produção. Tal compreensão incide também sobre a constituição do corpus, que não corresponde a uma simples seleção de

materiais, mas a um gesto teórico-analítico. Assim, o recorte do material e as escolhas teóricas mobilizadas já integram o processo de análise, configurando um primeiro gesto de interpretação. Como afirma Orlandi (2020, p. 62), “o corpus não é nunca inaugural em AD, ele já é uma construção (fato)”. É a partir desse gesto que a pesquisa se inscreve em uma abordagem qualitativa de natureza documental, tomando como *corpus* dois conjuntos principais de materialidades: o Projeto Político-Pedagógico do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), elaborado em 2022, e os planejamentos de aula de duas turmas da Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, localizada no município de Águas de Chapecó – uma dos anos finais do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio. Os planejamentos analisados correspondem ao período de março a dezembro de 2024, compreendendo o início e o término do ano letivo das turmas vinculadas ao Programa.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por dezesseis planejamentos docentes produzidos no âmbito do Programa PARE/SC, sendo oito referentes ao Ensino Fundamental e oito ao Ensino Médio. Na perspectiva da Análise de Discurso, os recortes não obedecem a uma ordem cronológica, uma vez que o interesse analítico não recai sobre a sucessão temporal dos documentos, mas sobre os processos de produção de sentidos que neles se materializam. Desse modo, os planejamentos são tomados como materialidades discursivas, e as sequências discursivas (SDs) são recortadas em função de sua relevância para as questões que orientam esta investigação:

- i) como os planejamentos docentes do Programa PARE/SC produzem efeitos de sentido sobre o acolhimento de estudantes migrantes?
- ii) de que maneira os objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico do PARE se materializam nos planejamentos docentes e contribuem para posições de acolhimento ou desacolhimento?
- iii) quais possibilidades de deslocamento são mobilizadas na produção de um ambiente escolar mais acolhedor, considerando as condições de produção dos sentidos na escola pública?

O gesto analítico não se pauta pela frequência de ocorrências, mas pelos efeitos de sentido produzidos no *corpus*. Nesse processo, consideram-se a recorrência de determinadas formulações, os silenciamentos e apagamentos, as marcas de tensão e contradição e os deslocamentos de sentido observados entre os dizeres do Projeto Político-Pedagógico do PARE e os planejamentos docentes. A partir dessas regularidades, as sequências discursivas são agrupadas em eixos analíticos que possibilitam compreender os modos de produção de sentidos sobre o acolhimento e sobre o sujeito migrante no contexto escolar. Para fins de

identificação e contextualização do *corpus*, cada sequência discursiva é acompanhada da indicação de sua origem, especificando se o recorte foi realizado a partir dos planejamentos docentes ou do Projeto Político-Pedagógico do PARE (2022). Os eixos organizam-se nas seguintes seções:

- (i) os deslizamentos de sentido na significação do acolhimento;
- (ii) o lugar atribuído à língua e à cultura do estudante migrante;
- (iii) o lugar do(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolhimento; e
- (iv) fissuras no discurso institucional: entre o acolher e o silenciar.

Com o objetivo de explicitar o percurso analítico, foi elaborado um quadro contendo as sequências discursivas analisadas, apresentado em anexo. No movimento de leitura realizado entre o Projeto Político-Pedagógico e os planejamentos docentes, investigam-se aproximações, deslocamentos, regularizações e apagamentos, buscando compreender os modos pelos quais os objetivos institucionais do Programa se materializam – ou entram em tensão – nos discursos e nas práticas pedagógicas de acolhimento.

Para a Análise de Discurso, a leitura desses documentos parte da compreensão de que os sentidos não são dados de antemão, mas produzidos nas relações entre língua, história e ideologia. Nesse horizonte teórico, como afirma Leandro-Ferreira,

A AD nos permite trabalhar na busca do processo de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isto implica o não reconhecimento da existência de um sentido literal já posto, e também a negação de que o sentido possa ser qualquer um, já que toda a interpretação é regida por condições de produção. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 26).

Nessa perspectiva, considera-se que, conforme Orlandi (2020, p. 61), “a Análise de Discurso está interessada no texto não como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso”. Desse modo, os textos que compõem o *corpus* são tomados como materialidades discursivas por meio das quais se torna possível analisar os processos de significação e as posições de sujeito que nelas se inscrevem.

Conforme Orlandi (1981, p. 14), “o texto é compreendido como uma unidade de significação que se define em seu uso, sendo espaço de interação e de produção de sentidos múltiplos”. Desse modo, os recortes realizados nas SDs não visam reduzir o discurso a partes isoladas, mas ao funcionamento da linguagem em sua historicidade, permitindo compreender como o ideológico e o simbólico se entrelaçam na constituição do sujeito e na produção dos sentidos sobre acolher na escola.

Podemos compreender, conforme Orlandi (1981, p. 15), que “o texto é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as condições de produção e com a situação discursiva”. Nessa perspectiva, o recorte não se refere a uma fragmentação informacional do texto, mas a um gesto de leitura que busca apreender os sentidos em sua historicidade e movimento. Ainda segundo a autora, “[...] a ideia de recorte remete à de polissemia e não à de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto menos imediato: o da ideologia”.

Os recortes realizados nesta pesquisa não se orientam pela busca de significados estabilizados, mas pela análise dos processos discursivos que produzem sentidos na materialidade linguística. Busca-se compreender como o ideológico se inscreve na materialidade linguística e participa dos processos de produção de sentidos que se constituem no *corpus* analisado. Conforme afirma Orlandi (2020, p. 41), “a análise de discurso se constitui assim nesse espaço, nesse entremeio, trabalhando as suas contradições”.

Essa leitura analítica não se dissocia do contexto concreto em que os discursos são produzidos, uma vez que as condições sociais e educacionais dos sujeitos migrantes constituem parte importante do gesto interpretativo. Compreender os enunciados implica considerar os espaços institucionais em que esses sujeitos se inserem e as formas pelas quais se organizam as práticas voltadas ao seu acolhimento e acompanhamento escolar.

Nesse sentido, cabe destacar a organização das turmas do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC). O Programa destina-se especificamente a estudantes migrantes e/ou refugiados matriculados na rede estadual de ensino, sendo ofertado em contraturno, mediante adesão voluntária das famílias. As turmas são organizadas de acordo com a etapa de ensino dos estudantes, podendo atender aos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, bem como constituir turmas mistas, conforme a demanda existente em cada unidade escolar. Em 2024, a abertura de turmas exigia um número mínimo de três e máximo de dez estudantes. O atendimento era realizado por professor pedagogo, no caso dos Anos Iniciais, e por professor habilitado em Letras nas turmas dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional.

Dessa forma, o PARE configura-se como um espaço complementar ao ensino regular, voltado ao acolhimento, apoio pedagógico e à integração linguística dos estudantes participantes. No caso das turmas que constituem o *corpus* desta pesquisa, o atendimento era realizado pelo mesmo professor, que atuava simultaneamente com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa particularidade confere unidade ao *corpus*

analisado, uma vez que os planejamentos produzidos se inscrevem em condições pedagógicas semelhantes e em uma mesma proposta de trabalho desenvolvida no âmbito do Programa.

A escolha das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio justifica-se pelas condições específicas que atravessam a escolarização dos estudantes migrantes nessas etapas de ensino. Além dos desafios relacionados à língua e à inserção em um novo contexto sociocultural, muitos desses jovens assumem responsabilidades familiares e domésticas que se articulam ao percurso escolar. Somam-se a isso as transformações próprias da adolescência, produzindo um cenário marcado por diferentes demandas e experiências. Nesse contexto, torna-se pertinente investigar como os planejamentos do PARE produzem sentidos sobre o acolhimento e significam esses sujeitos no espaço escolar.

Durante o acompanhamento das turmas, diferentes situações do cotidiano escolar suscitaram questionamentos sobre as formas de relação estabelecidas entre escola, professores e estudantes migrantes. Tais experiências contribuíram para a construção do problema de pesquisa, especialmente no que se refere aos modos pelos quais o acolhimento se produz nas práticas escolares e participa dos processos de inserção e permanência desses sujeitos no espaço educacional.

O acesso aos planejamentos e ao Projeto Político-Pedagógico do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE) foi realizado por meio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Os planos de aula do programa encontram-se armazenados nas plataformas institucionais Professor Online (de acesso semiaberto) e SISGESC (Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada para realização mediante a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesta pesquisa, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (versão 5.2 instant) como recurso auxiliar na revisão linguística, organização textual e articulação de parágrafos. Seu uso restringiu-se ao aprimoramento gramatical e estrutural do texto, mediante comandos como: “articule os parágrafos a seguir” e “organize gramaticalmente os parágrafos”. A elaboração conceitual, a construção analítica e as interpretações apresentadas são de autoria da pesquisadora.

Por fim, destaca-se que os procedimentos metodológicos aqui apresentados não se configuram como etapas rígidas ou meramente técnicas, mas como parte constitutiva do próprio gesto analítico que orienta esta pesquisa. Na perspectiva da Análise de Discurso, teoria, método e interpretação não se separam: articulam-se no movimento de leitura das

materialidades discursivas, no qual os recortes não são previamente dados, mas emergem no próprio processo de análise.

Ao delinear o percurso teórico-metodológico, explicitou-se o gesto analítico que orienta esta investigação e as materialidades que constituem seu *corpus*. Contudo, analisar o funcionamento discursivo do acolhimento no planejamento docente do PARE/SC exige também situar esta pesquisa no campo mais amplo das produções acadêmicas sobre migração, refúgio e educação pública. Assim, o capítulo que segue desloca o gesto analítico para os estudos que vêm problematizando o acolhimento no contexto educacional. O levantamento realizado não se limita à descrição de pesquisas anteriores, mas constitui parte do próprio movimento interpretativo, ao examinar como o acolhimento tem sido discursivizado nas investigações recentes e quais sentidos se estabilizam ou se (re)significam nesse campo. É nesse horizonte que se inicia a discussão sobre o que dizem as pesquisas acerca do acolhimento de migrantes na educação pública.

3 ACOLHIMENTO, MIGRAÇÃO E ESCOLA: UM GESTO INTERPRETATIVO SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O objetivo deste capítulo é discutir produções acadêmicas que abordam o acolhimento de migrantes no contexto escolar, situando a presente pesquisa no campo da educação e nos estudos da linguagem. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, o levantamento não se restringe à descrição de estudos anteriores, mas constitui um gesto interpretativo sobre os sentidos de acolhimento produzidos nas pesquisas e nas políticas públicas.

Nessa direção, compreender o funcionamento discursivo desses dizeres implica considerar a opacidade da linguagem e efeitos de sentido que emergem nas práticas de acolhimento. Conforme afirma Orlandi (2006, p. 24):

Na análise de discurso não há abatimento entre descrição e interpretação. Na análise de discurso a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico, produz sentido.

Assim, a análise discursiva não busca apontar um significado oculto, mas compreender os modos de significação que se instauram nas condições históricas e ideológicas em que o discurso é produzido. A partir dessa perspectiva, o gesto de leitura aqui proposto não pretende esgotar os sentidos, mas inscrever-se em um movimento de interpretação que considera a língua em sua opacidade e o sujeito em sua historicidade.

Com base nessa orientação teórico-metodológica, realizou-se um levantamento no repositório institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), contemplando dissertações e teses publicadas entre 2023 e 2025. A delimitação temporal justifica-se por abranger trabalhos recentes, desenvolvidos em um contexto próximo à implementação do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), instituído em 2021 e implementado na rede estadual a partir de 2022. Considera-se que esse período possibilita identificar pesquisas realizadas em um cenário marcado pela ampliação dos debates sobre migração, acolhimento e escolarização de estudantes migrantes no contexto educacional catarinense e brasileiro. Complementarmente, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em artigos científicos relacionados às temáticas migração, refúgio, acolhimento, PARE/SC e políticas públicas.

A partir desse mapeamento, foram identificadas seis dissertações que constituem o *corpus* deste Estado da Arte. Essas produções foram examinadas mobilizando gestos de interpretação em relação ao acolhimento.

A dissertação intitulada “Formação de professores/as para educação das relações étnico-raciais e educação antirracista”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, propõe uma reflexão sobre experiências de acolhimento de crianças imigrantes na rede municipal de São Miguel do Oeste/SC. O autor, Feiruque de Jesus dos Santos (2023), fundamenta-se em uma perspectiva decolonial, dialogando com Nilma Gomes, bell hooks, Walter Mignolo e Catherine Walsh.

A leitura desta pesquisa sinaliza proximidades com o gesto interpretativo da presente investigação, especialmente no que se refere à implicação do pesquisador com o objeto estudado. Ao articular experiências pessoais e profissionais, o autor sinaliza a não efetividade de políticas públicas voltadas à formação docente para as diversidades étnico-raciais e para o acolhimento de migrantes. Conforme Santos (2023, p. 37) compreende “[...] o acolhimento como uma experiência formativa, isto é, como algo que não se reduz à matrícula ou à adaptação escolar, mas que se produz nas relações entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Ele mostra que o acolhimento acontece nas práticas cotidianas, nas interações e nos modos de reconhecer a história, a cultura e a experiência dos sujeitos migrantes. Embora Santos (2023) compreenda o acolhimento a partir das relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade, sua investigação privilegia as experiências formativas e a formação docente. Nesta dissertação, o deslocamento analítico ocorre em outra direção: interessa compreender como esses sentidos de acolhimento se materializam no discurso institucional e pedagógico, especialmente nos planejamentos do PARE/SC, tomando tais documentos como materialidades discursivas por meio das quais a escola produz sentidos sobre o estudante migrante. Nessa perspectiva, a formação docente também participa da constituição desses sentidos, uma vez que atravessa as práticas pedagógicas e os modos de significar o acolhimento.

Tal constatação permite compreender que, mesmo diante de lacunas formativas e contradições institucionais, emergem gestos de acolhimento atravessados pelo equívoco constitutivo da linguagem. Como destaca Orlandi (2006, p. 20), a ideologia é um ritual com falhas, e a língua se abre ao equívoco. Nessa tensão entre estabilização e deslocamento, produzem-se sentidos que permanecem e se transformam no espaço escolar.

Outra pesquisa relevante, intitulada “Imigrantes na Escola: uma análise do acesso à Educação Básica em Santa Catarina”, também desenvolvida na UFFS, examina, a partir de documentos oficiais, as ações do Estado voltadas à garantia do acesso de estudantes imigrantes à educação básica. Fundamentada em autores como Cury e Saviani e em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), o PNE (2014), a Lei de Migração

(2017) e a BNCC (2018), a pesquisa aponta o distanciamento entre o discurso jurídico-normativo e a realidade escolar. Enquanto essa pesquisa analisa os documentos jurídicos e normativos, esta dissertação desloca o olhar para outro nível de materialidade: os planejamentos pedagógicos elaborados pelos professores. Esse deslocamento permite compreender como os sentidos produzidos pela política pública circulam, são retomados, deslocados ou reformulados nas práticas discursivas da escola.

Embora a legislação assegure formalmente o direito à educação, os documentos analisados apontam para diferentes modos de organização e implementação das ações voltadas ao acolhimento. Nesse funcionamento, o discurso jurídico tende a estabilizar determinados sentidos, apresentando o acolhimento como um direito universalmente garantido. Tal formulação pode produzir efeitos de evidência, pelos quais a existência da política e dos dispositivos legais passa a funcionar como indicativo de sua efetivação.

Como explica Pêcheux ([1983] 2006, p. 11), os espaços discursivos logicamente estabilizados supõem que todo sujeito “sabe do que fala”, produzindo a ilusão de objetividade. No entanto, o acolhimento, enquanto prática discursiva, permanece atravessado por equívocos e condições históricas de produção.

Na obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux explica que:

[...] nesses espaços discursivos (“que mais acima designamos como logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, no transparente, em uma descrição adequada do universo (tal que esse universo é tomado discursivamente nesses espaços). (Pêcheux, [1983] 2006, p. 11).

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que o discurso jurídico sobre o acolhimento busca estabilizar sentidos, produzindo a ilusão de transparência e neutralidade da linguagem, quando, na verdade, o acolhimento, enquanto prática discursiva, está sujeito ao equívoco, à incompletude e às condições históricas de produção. Assim, o gesto de leitura dessa dissertação permitiu refletir como o modo do dizer institucional tenta fechar o sentido do acolher, ao passo que, na escola, o acolhimento se produz na tensão entre norma e acontecimento.

As pesquisas analisadas apontam para uma consolidação jurídica do direito de acesso à educação básica por parte de estudantes imigrantes, independentemente de sua situação documental. Contudo, evidenciam também a distância entre a afirmação normativa e sua efetivação nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, o discurso institucional faz circular determinados sentidos de acolhimento, produzindo efeitos de evidência que tendem a apresentá-lo como uma prática consensual, orientada por diretrizes, normas e procedimentos previamente definidos pela política pública. Entretanto, os sentidos não se estabilizam de maneira plena, uma vez que se constituem historicamente e se inscrevem em condições de produção específicas. Assim, ao materializar-se no espaço escolar, o acolhimento passa a integrar uma rede de relações atravessada por contradições, deslocamentos e silenciamentos. Sob a ótica da Análise de Discurso, essa tensão não configura um desvio em relação ao prescrito, mas constitui o próprio funcionamento discursivo, já que o sentido está sempre sujeito à deriva. Desse modo, os dizeres produzidos no âmbito da política pública não se reproduzem de forma linear ou homogênea nas práticas escolares; ao serem atravessados pela memória discursiva, pelas posições-sujeito e pelas condições concretas de sua materialização, reconfiguram-se, produzindo diferentes modos de significar o acolhimento, a escola e o sujeito migrante.

É nesse espaço de deslocamento que emergem questões centrais para a compreensão do acolhimento no contexto escolar. Se acolher não se reduz a um procedimento administrativo ou a uma ação pontual, mas se produz nas relações, nos discursos e nas práticas que atravessam o cotidiano da escola, torna-se fundamental compreender como língua, cultura e identidade participam da constituição desses sentidos. Nessa direção, o estudo do acolhimento de estudantes migrantes nas escolas públicas vem se consolidando como um campo relevante de investigação, especialmente diante da crescente diversidade cultural presente nas instituições de ensino. As pesquisas recentes apontam que compreender as experiências desses sujeitos implica analisar não apenas suas trajetórias individuais, mas também os discursos e práticas institucionais que produzem efeitos de pertencimento, reconhecimento ou exclusão sobre suas línguas, culturas e modos de subjetivação.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a língua, a cultura e a identidade são compreendidas como dimensões simbólicas e históricas constitutivas do sujeito. A língua não é vista como um sistema transparente ou neutro, mas como o lugar material em que a ideologia se inscreve e onde o político e o simbólico se entrelaçam, produzindo sentidos sempre em movimento. Conforme Orlandi (2020, p. 57-58), “[...] não há sentido possível sem história, pois a história é que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos. Daí o equívoco como condição do significar, sendo o mais importante deles, o que cria a ilusão referencial da literalidade”.

A cultura, por sua vez, não se reduz a um conjunto de práticas ou valores, mas funciona como espaço discursivo de memória e de produção de sentidos, atravessado pela

ideologia e pela alteridade (Orlandi, 2012). Já a identidade, é concebida como um efeito de discurso, e não como uma essência: o sujeito se constitui na e pela linguagem, nos gestos de interpretação que o fazem e que ele faz, assim, compreender a relação entre língua, cultura e identidade implica reconhecer o sujeito como histórico e incompleto, cujos modos de dizer e de se significar estão sempre marcados pelas condições de produção e pelas formações discursivas que o interpelam.

É nesse horizonte teórico que se insere a leitura das pesquisas que dialogam com esta dissertação. Uma delas é a de Henzel (2022), vinculada à linha de pesquisa de Políticas Educacionais do Mestrado em Educação (UFFS) e intitulada: “Política educacional e migração haitiana: um estudo comparado dos currículos de biologia do ensino médio do Brasil e do Haiti”, cujo objetivo principal foi investigar de forma comparativa os currículos para o ensino médio do Brasil e do Haiti, verificando possíveis influências nos jovens imigrantes haitianos quando inseridos no ensino médio brasileiros.

Embora a pesquisa não aborde a questão do acolhimento, se insere no contexto educacional, uma vez que a autora parte de uma contextualização histórica dos processos migratórios, compreendendo-os como fenômenos atravessados por múltiplas motivações: econômicas, políticas, religiosas e afetivas que configuram deslocamentos entre países, continentes e culturas. A autora afirma que “migrar é um ato de coragem”, e, nessa perspectiva, conduz a reflexão para o papel da educação enquanto espaço de encontro, convivência e reconhecimento das diferenças, assumindo que o contato entre culturas, embora conflituoso, também é produtor de sentidos e de novas formas de pertencimento.

O texto se insere numa abordagem histórico-educacional, destacando o contexto recente da chegada de imigrantes haitianos ao Brasil, especialmente a partir de 2010, e os desafios enfrentados por crianças e jovens no processo de escolarização. A autora entrelaça suas experiências pessoais à pesquisa, assumindo uma perspectiva autobiográfica em que apresenta seu lugar de enunciação. Sob a ótica da Análise do Discurso, compreende o acolhimento como prática simbólica vivida no cotidiano escolar, atravessada pela alteridade e pela historicidade dos sujeitos migrantes. Embora o termo *acolhimento* não apareça explicitamente, o discurso revela a preocupação com a efetivação de políticas públicas e currículos que garantam o acesso e a permanência de estudantes haitianos, destacando a importância da formação docente e do ensino da língua portuguesa como gestos concretos de acolher.

Embora o foco do estudo de Henzel recaia sobre o currículo de Biologia, o estudo sinaliza que a escolarização de estudantes migrantes ultrapassa a organização curricular,

convocando a escola a produzir práticas de reconhecimento e pertencimento. Essa discussão aproxima-se da presente pesquisa ao reafirmar que o acolhimento também se constitui nos modos pelos quais os documentos escolares orientam as práticas pedagógicas.

Outra pesquisa que dialoga com esta temática, é a dissertação de Nunes (2023), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, que analisa narrativas de imigrantes venezuelanos aprendizes de português em Chapecó/SC. Essas pesquisas fazem parte do mesmo grupo de pesquisa e estão vinculadas ao projeto guarda-chuva “Ser-estar-entre-línguas: língua, identidade e formação de professores”. Fundamentada na Análise do Discurso franco-brasileira, em diálogo com a Psicanálise, a pesquisa investiga como esses sujeitos produzem sentidos sobre a língua e sobre si no processo migratório. As análises permitem compreender o estar “entre-línguas e entre-culturas”, tomando oportunhol como uma língua de fronteira simbólica, espaço de heterogeneidade linguística e identitária. O estudo mostra que aprender e ensinar a língua também constituem formas de acolhimento discursivo, marcadas pela alteridade e pela historicidade dos sujeitos migrantes. Ao compreender a língua como lugar de enunciação e de produção de sentidos, o estudo aproxima-se da presente pesquisa ao reconhecer o acolhimento como prática discursiva, atravessada pela linguagem e pelas condições históricas de produção da escola pública, onde os sujeitos migrantes se (re)significam e são significados.

Oviedo (2023) investiga as crenças e atitudes linguísticas de imigrantes haitianos e venezuelanos residentes em Chapecó/SC, analisando como esses sujeitos produzem sentidos sobre suas línguas e identidades em situação de migração. Fundamentada na Dialetoologia Pluridimensional e Relacional, a pesquisa apresenta atitudes positivas dos imigrantes em relação às suas variedades linguísticas, revelando orgulho e sentimento de pertencimento cultural. Ao valorizar suas línguas de origem, os participantes reafirmam suas histórias e identidades, produzindo discursos que resistem à homogeneização linguística e social do contexto de acolhida.

Embora em um campo metodológico distinto, a pesquisa de Oviedo (2023) aproxima-se desta dissertação ao compreender o pertencimento cultural como forma simbólica de acolhimento, já que as atitudes linguísticas dos imigrantes configuram gestos de autoacolhimento, em que a língua funciona como espaço de resistência, reconhecimento e constituição do sujeito. O acolhimento, nesse sentido, se realiza na e pela linguagem, atravessado por ideologias e experiências subjetivas que constituem o dizer. Como afirma Leandro-Ferreira (2020, p. 183),

[...] a língua figura, resumidamente, como o lugar material que possibilita a existência do discurso. Constituída no interior e no exterior, ela representa um sistema capaz de reunir estrutura e acontecimento, norma e ruptura, o mesmo e o diferente, possibilitando a posição de sentidos, na intrínseca relação com a história e com o inconsciente.

Assim, compreender o pertencimento cultural a partir da língua é reconhecer que os sujeitos migrantes se (re)constituem no jogo entre o mesmo e o diferente, num movimento contínuo de produção de sentidos que também é gesto de acolhimento. Nesse movimento de escrita e reescrita, também nos inscrevemos nos dizeres de outros, reconhecendo que nossos anseios, tensões e olhares se entrecruzam com os de quem nos antecede, ainda que a partir de diferentes vivências.

Damião (2023) analisa o dizer do sujeito-professor de língua portuguesa sobre sua relação com o outro-aluno-estrangeiro em sala de aula, fundamentando-se na Análise de Discurso franco-brasileira. A pesquisa retoma o histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, o ideal monolíngue e seus efeitos de apagamento das diferenças linguísticas, bem como as tensões culturais que atravessam o encontro entre professor e aluno migrante. Os resultados confirmam que o discurso docente é atravessado pela hostipitalidade – tensão entre acolher ou rejeitar – e por movimentos de acolhimento que revelam o conflito entre a língua e a cultura do outro e aquelas legitimadas pela escola. Sob a ótica da Análise de Discurso, essas contradições funcionam como gestos de interpretação, nos quais o professor se (re)significa ao se confrontar com o diferente. A narratividade docente, sustentada pela memória e pelo acontecimento, mostra o acolhimento como processo simbólico e histórico, espaço em que o sujeito-professor se transforma e produz sentidos entre o acolher e o desacolher, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento.

Essa compreensão se amplia quando percebe-se o conjunto das seis dissertações analisadas até aqui, de interpretação sobre o acolhimento de migrantes no contexto escolar catarinense. Apesar dos distintos enfoques, como a formação docente, políticas públicas, linguagem e experiências subjetivas, todas apontam a tensão entre o discurso institucional e o cotidiano escolar, onde o *acolher* se produz entre contradições e deslocamentos. Sob a ótica da Análise de Discurso, o acolhimento é compreendido como prática simbólica e histórica, materializada na linguagem e nos modos de significar o outro. Assim, esta pesquisa se inscreve nesse campo de sentidos, ao analisar o funcionamento discursivo do acolhimento no planejamento docente do Programa PARE/SC, buscando compreender os efeitos de sentidos sobre o acolhimento produzidos no dizer do professor e seus deslocamentos na escola pública.

Ao longo deste percurso de leitura e escrita, alguns sentidos se perderam, outros foram esquecidos. Nem tudo é possível escrever, nem tudo foi possível significar. No entanto, compreender que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, na relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras [...] são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux, 2014, p. 146).

Nesta perspectiva, reafirma-se a compreensão de que a linguagem é sempre movimento. Há algo que se desloca nesse processo e que abre espaços para novos gestos de interpretação. Nesse percurso, entre o dizer e o não-dito, entre o lembrar e o esquecer, produzem-se deslizamentos e possibilidades de significação sobre o acolhimento dos migrantes, marcando o inacabamento e a historicidade de todo gesto de escrita e de escuta.

Outra pesquisa que considero fundamental discutir diz respeito a um estudo realizado em 2021 em Porto Alegre, em que apresenta um panorama das pesquisas brasileiras sobre o acolhimento de estudantes migrantes no contexto escolar, com base em 44 trabalhos publicados entre 2007 e 2020, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, como Letras, Educação, Geografia, Direito e Sociologia. O estudo indica que, embora mais de 300 línguas sejam faladas no território brasileiro, o ensino escolar ainda se sustenta no mito do país monolíngue, cuja língua legítima seria apenas o português (Oliveira, 2021). Nesse cenário, o acolhimento de estudantes migrantes impõe desafios históricos às escolas, que precisam repensar suas práticas pedagógicas, curriculares e linguísticas. O levantamento também aponta ações de políticas linguísticas e educacionais que podem ser desenvolvidas de forma articulada entre órgãos governamentais, escolas e universidades, visando promover formações docentes e valorizar o multilinguismo em sala de aula.

Nesse gesto interpretativo sobre a produção acadêmica nacional, o estudo sinaliza que o acolhimento de estudantes migrantes tem sido abordado sob diferentes perspectivas, com destaque para as políticas linguísticas, o ensino de português como língua de acolhimento, a formação de professores, o currículo, os direitos educacionais e as experiências escolares desses sujeitos. Esse panorama permite compreender que o acolhimento se consolidou como um campo interdisciplinar de investigação, atravessado por diferentes áreas do conhecimento e por distintas concepções de língua, cultura e educação, desse modo, permite compreender e, nesse movimento, que as pesquisas se concentram, predominantemente, nas experiências dos

sujeitos migrantes, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas.

Dessa forma, esse estudo amplia a reflexão sobre o acolhimento ao problematizar o modo como o discurso do monolinguismo opera ideologicamente na produção de sentidos sobre a escola e o sujeito migrante. Ao compreender a língua como espaço simbólico de poder e de exclusão, a pesquisa revela o quanto o acolhimento linguístico ainda se confronta com políticas e práticas que buscam homogeneizar o dizer e apagar a diferença. Nesse sentido, o trabalho aproxima-se desta dissertação ao conceber o acolhimento como gesto discursivo, atravessado por contradições históricas e ideológicas, em que a escola se constitui como lugar de confronto e de produção de novos sentidos sobre o outro. Assim, opera-se que *acolher*, na linguagem, é deslocar o olhar sobre o ensino e a própria função da língua, reconhecendo o sujeito migrante como produtor de saberes, memórias e pertencimento.

É nesse cenário que esta dissertação se insere e, nessa direção, produz um deslocamento analítico. Embora dialogue com essas discussões, volta-se para uma materialidade ainda pouco explorada nas pesquisas sobre migração e escolarização: os planejamentos pedagógicos elaborados no âmbito do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC). Sob a perspectiva da Análise de Discurso, interessa compreender não apenas as ações de acolhimento desenvolvidas pelas escolas, mas os efeitos de sentido produzidos nos documentos que orientam essas práticas. Nesse movimento, mais do que identificar estratégias de acolhimento, busca-se compreender como o estudante migrante é significado no discurso pedagógico e quais sentidos de acolhimento são produzidos, estabilizados ou deslocados no planejamento docente.

Ao encerrar este capítulo, reafirma-se que compreender o discurso de acolhimento implica examinar não apenas o que é dito, mas as condições históricas, ideológicas e discursivas que tornam esse dizer possível. O gesto interpretativo sobre as produções acadêmicas permitiu compreender que o acolhimento de estudantes migrantes vem se consolidando como um importante campo de investigação, mobilizando discussões sobre políticas públicas, formação docente, currículo, língua, cultura e processos de escolarização. Nessa direção, os estudos analisados apontam que os sentidos de acolhimento se produzem em condições históricas e institucionais específicas, marcadas por tensões, deslocamentos e diferentes formas de organização das práticas escolares. Compreender essas condições torna-se fundamental para situar o espaço em que esta pesquisa se desenvolve. É neste contexto que trata o capítulo seguinte.

4 CONTEXTO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

Este capítulo apresenta o contexto em que a pesquisa se inscreve, tomando como referência a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, localizada no município de Águas de Chapecó (SC). Busca-se compreender os processos históricos, sociais e institucionais que constituem essa instituição, considerando sua inserção em um território marcado por movimentos migratórios, diversidade cultural e transformações sociais. A compreensão desse percurso requer a retomada de aspectos históricos que antecedem a própria constituição da escola. Nesse sentido, apresentam-se elementos relacionados à formação do Oeste catarinense, do município de Águas de Chapecó e da EEB Irineu Bornhausen, com o objetivo de situar o espaço em que esta pesquisa se desenvolve.

Nesse percurso, a pesquisa toma como *locus* a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, cuja trajetória histórica, marcada pela diversidade de sujeitos e pelo expressivo número de matrículas de estudantes migrantes, a torna um espaço significativo entre as escolas vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos. A constituição desse contexto permite compreender as especificidades do espaço escolar em que a investigação se desenvolve, bem como os processos institucionais e pedagógicos que atravessam as experiências de acolhimento e escolarização dos estudantes migrantes.

Ao abordar os processos migratórios, torna-se pertinente considerar a noção de fronteira para além de seu sentido territorial. O verso de Mahmud Darwich – “Para onde iremos após a última fronteira?” (Darwich, 2009, p. 194) – evoca experiências marcadas pelo deslocamento e pela busca de novos lugares de pertencimento. Nessa perspectiva, a fronteira pode ser compreendida como espaço de passagem e encontro, atravessado por diferentes memórias, culturas e modos de vida, elementos que também se fazem presentes nos contextos escolares que recebem estudantes migrantes.

Ao deslocar a noção de fronteira para além de seu sentido geográfico, Pêcheux (2006, p. 52) a compreende como um espaço de passagem e de encontro, marcado pela circulação de diferentes memórias, experiências e formas de significação. Nessa perspectiva, a fronteira deixa de ser entendida apenas como limite territorial e passa a ser concebida como um lugar de relações e deslocamentos. Tal compreensão contribui para pensar o contexto escolar investigado, uma vez que a presença de estudantes migrantes coloca em contato diferentes

trajetórias, línguas e culturas, configurando a escola como um espaço atravessado pela diversidade.

Dessa forma, a constituição do espaço escolar não pode ser compreendida de maneira dissociada dos processos históricos e sociais que atravessam sua formação. Nessa direção, Orlandi (2020, p. 31) afirma que “há uma parte do dizer inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala”, indicando que os sentidos se constituem na relação com memórias discursivas que antecedem os sujeitos. Sob essa perspectiva, os modos de significar o estudante migrante, a diferença e o próprio acolhimento não se produzem de forma neutra ou espontânea, mas são atravessados por discursos já em circulação, que retornam e se atualizam nas práticas e nos dizeres escolares.

Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como uma instituição historicamente constituída, atravessada por diferentes processos sociais, culturais e educacionais. Conforme Orlandi (2020, p. 32), a ideologia produz efeitos de evidência que fazem determinados sentidos parecerem naturais e transparentes. Sob essa ótica, os modos de organizar a escola, significar os sujeitos e compreender o próprio acolhimento não se apresentam como dados ou neutros, mas como construções históricas que tendem a se naturalizar no cotidiano escolar.

Para situar o contexto em que a pesquisa se desenvolve, apresenta-se a Figura 1, que localiza o estado de Santa Catarina, com destaque para a microrregião do Oeste Catarinense, onde se encontra o município de Águas de Chapecó.

Mapa Político do Estado de Santa Catarina

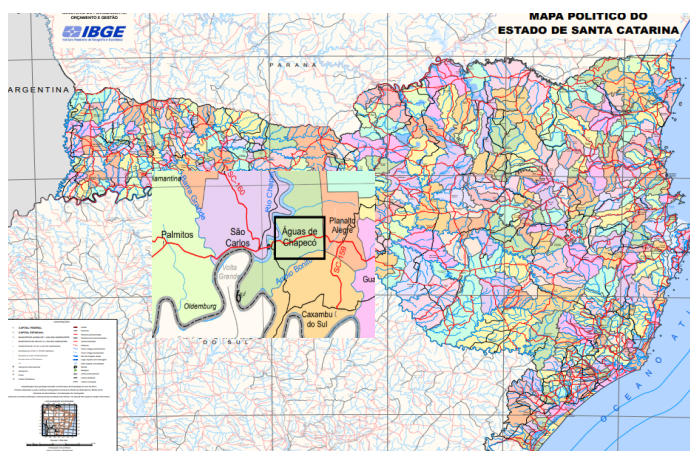


Figura 1 – Mapa Político de Santa Catarina - Região Oeste, Cidade de Águas de Chapecó.

Fonte: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/sc_politico550k_2015.pdf Acesso em 13 de out. de 2025

Falar do Oeste catarinense requer retomar seu processo de ocupação e colonização, intensificado a partir da década de 1930 em decorrência das concessões de terras realizadas pelo governo às companhias colonizadoras. De acordo com Wollf (2000, p. 22-23), entre as empresas que atuaram de forma mais expressiva nesse processo destacam-se a Companhia Territorial Sul Brasil, a Peperi-Chapecó, a Ernesto Bertaso e a Pan & Vargas, sendo esta última responsável pela colonização do território que atualmente corresponde ao município de Águas de Chapecó.

Antes da consolidação do processo colonizador, Águas de Chapecó, assim como todo o Oeste catarinense, era território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas Kaingang e Xokleng. Conforme destaca Wollf (2000, p. 18), “a bacia hidrográfica do Rio Uruguai constitui num dos mais importantes focos de penetração e movimentos de grupos humanos pré-históricos [...]”. Embora as pesquisas arqueológicas sobre a presença desses povos tenham se intensificado a partir da década de 1970, parte significativa de sua história e de suas contribuições para a formação da região recebeu pouca visibilidade nos registros oficiais e na literatura histórica.

O modo de vida dos chamados caboclos foi frequentemente caracterizado como “absurdo e atrasado”, por não estar fundamentado no apego à propriedade da terra nem no acúmulo de excedentes (Wollf, 2000, p. 41). Em um primeiro momento, a região era marcada por práticas voltadas à subsistência. Entretanto, a chegada de imigrantes e migrantes, especialmente oriundos do Rio Grande do Sul, contribuiu para transformar esse cenário. A atuação das companhias colonizadoras favoreceu a exploração dos recursos naturais, com destaque para a extração da erva-mate e da madeira, além de impulsionar a expansão das atividades agrícolas. Somada ao contexto de instabilidade decorrente da Revolução Federalista, a política de acesso à terra atraiu agricultores gaúchos para o Oeste catarinense, que, segundo Wollf (2000, p. 37), “passou a ser explorado, e devido à colonização, muitas vilas e povoados surgiram”.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Oeste catarinense passou por um período de intensas transformações, marcado pela ampliação dos fluxos migratórios e pela instalação das primeiras indústrias alimentícias na região. Esses fatores contribuíram para a reconfiguração econômica e social do território, impulsionando o crescimento de diversos municípios. Nesse contexto, o então distrito de Águas de Chapecó foi elevado à categoria de município em 1962, consolidando sua autonomia político-administrativa.

Desde sua gênese, o município constituiu-se como espaço heterogêneo, atravessado por diferentes grupos sociais e matrizes culturais. Conforme destaca Wollf (2000, p. 45),

“eticamente, encontravam-se grupos que compartilhavam o mesmo espaço geográfico, mas que se diferenciavam significativamente do ponto de vista étnico e econômico”. Tal heterogeneidade permite compreender que o processo de formação do município não ocorreu de maneira homogênea, mas foi marcado por tensões, diferenciações e desigualdades que influenciaram sua organização social e econômica.

A constituição étnica do município é frequentemente apresentada como resultado da convivência entre diferentes grupos sociais e culturais. Entretanto, os registros históricos também apontam para a limitada visibilidade atribuída aos primeiros povos que habitavam a região – indígenas e caboclos. Embora integrem a história local, esses sujeitos aparecem, em grande parte, vinculados aos momentos iniciais da ocupação do território, sem ocupar posição central nas narrativas sobre sua formação. A maneira como a história da região foi registrada e difundida conferiu maior destaque a determinados grupos e acontecimentos, enquanto outros receberam menor visibilidade. Nesse contexto, a participação dos povos indígenas e dos caboclos tende a aparecer de maneira mais limitada nas narrativas sobre a formação da comunidade local e a ocupação do território.

Atualmente, Águas de Chapecó configura-se, segundo dados do IBGE (2022), como um município de pequeno porte, com população estimada em 6.036 habitantes. Sua economia está baseada principalmente na agricultura e na pecuária, contando também com atividades ligadas ao turismo. Essas características integram o contexto social e econômico construído ao longo da trajetória histórica do município e contribuem para compreender o cenário em que a pesquisa se desenvolve. A formação histórica do município resulta de diferentes processos sociais, culturais e econômicos que marcaram a ocupação e a organização da região ao longo do tempo. Nesse percurso, distintos grupos contribuíram para a constituição da comunidade local, conferindo-lhe características que ainda hoje integram sua configuração social e cultural.

No que se refere à educação formal, iniciada em 1941, sua constituição esteve fortemente vinculada à Igreja Católica, que desempenhou papel relevante na organização das primeiras escolas da região. Conforme registra Wollf (2000, p. 57), as cartas pastorais e a correspondência de bispos e padres eram marcadas por orientações relacionadas à disciplina, à moral e ao comportamento dos fiéis, em um contexto caracterizado pela predominância de valores religiosos na organização da vida comunitária e escolar.

Diante dessas condições, foi criada a primeira instituição escolar do município, denominada Aurora Schell Loureiro. Sua organização inicial esteve vinculada aos valores e princípios que orientavam a educação local naquele período, fortemente marcada pela

influência da Igreja Católica na vida comunitária. Mais do que um espaço destinado à instrução formal, a escola integrava um conjunto de práticas sociais e culturais que participavam da formação da comunidade e da circulação de determinados modos de compreender a educação e a vida social.

Nesse contexto histórico e institucional, insere-se a atual Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, que iniciou suas atividades em 1958, por meio do Decreto nº 675/58, sob a denominação de Escola Aurora Schell Loureiro. Posteriormente, em 2000, em decorrência dos desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que redefiniu a organização da educação básica no país, a instituição passou a denominar-se Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, conforme a Portaria nº 0017/2000 (Santa Catarina, 2000). Essa trajetória integra o processo de constituição da escola no município e contribui para compreender o contexto institucional em que a pesquisa se desenvolve.

Essa alteração de nomenclatura não se restringe a uma mudança administrativa, mas integra o processo histórico de constituição da instituição escolar. O nome inicial — Escola Aurora Schell Loureiro — remete à memória da primeira professora da localidade e à trajetória da educação no município. A denominação Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, adotada posteriormente em referência ao ex-governador de Santa Catarina, insere-se em um novo contexto educacional e institucional, marcado pelas transformações decorrentes da reorganização da educação básica no país. É nesse percurso histórico e institucional que a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen se constitui como espaço central desta pesquisa. Sua trajetória, marcada por diferentes processos sociais, educacionais e culturais, integra a história da formação do município e da região. Além disso, o expressivo número de estudantes migrantes matriculados na instituição a torna um espaço significativo para a compreensão das experiências de acolhimento e escolarização desenvolvidas no contexto contemporâneo.

Outro marco histórico relevante para a constituição do município contemporâneo foi a construção da Usina Hidrelétrica Foz do Chapecó, em 2010. Além de seus impactos econômicos, esse processo contribuiu para a ampliação dos fluxos migratórios na região, incorporando novas experiências, culturas e formas de pertencimento ao cotidiano local. A presença de sujeitos provenientes de diferentes estados brasileiros passou a compor, de maneira mais visível, a configuração social do município. Durante esse período, a cidade recebeu um número expressivo de trabalhadores migrantes provenientes de diferentes estados brasileiros, entre eles Pará, São Paulo, Bahia, Maranhão e Goiás. Muitos permaneceram na região após a conclusão da obra, constituíram famílias e passaram a integrar a dinâmica social

do município. A presença desses sujeitos passou a compor a história local, contribuindo para a diversidade de experiências e trajetórias que hoje caracterizam o contexto social de Águas de Chapecó.

Ao retomar esses acontecimentos históricos, não se busca compreendê-los como fatos isolados, mas como parte dos processos que constituem a realidade social em que a pesquisa se insere. Nessa direção, Pêcheux (2006, p.9) chama atenção para a necessidade de problematizar a “aparente evidência dos acontecimentos históricos, considerando-os em sua relação com os sujeitos e com as condições em que se produzem”. Sob essa perspectiva, a construção da Usina Foz do Chapecó e os movimentos migratórios associados a esse processo integram a trajetória histórica que contribuiu para a configuração contemporânea do município.

Nesse percurso histórico, a escola, que inicialmente se organizava para atender às demandas da comunidade local, passou a receber um público mais heterogêneo, marcado pela diversidade cultural e linguística de diferentes regiões do Brasil. Esse movimento trouxe novos desafios para a comunidade escolar, cuja trajetória esteve historicamente vinculada aos processos de colonização e às formas de organização social que marcaram a constituição do município. A presença de estudantes com diferentes experiências e trajetórias passou a compor o cotidiano da escola, ampliando a diversidade que caracteriza esse espaço.

A Figura 2 apresenta a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen. Mais do que um espaço destinado ao ensino, a instituição integra um contexto social e histórico marcado pela presença de diferentes sujeitos, culturas e experiências. Nesse cenário, a escola constitui-se como espaço de encontro e interação, no qual se desenvolvem as práticas educativas e de acolhimento que integram esta pesquisa.

Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen



Figura 2 - Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen
Fonte - elaboração própria (2025).

A pluralidade que caracteriza o município de Águas de Chapecó relaciona-se à sua trajetória histórica, marcada por processos de colonização, deslocamentos populacionais e transformações sociais. Nesse contexto, a EEB Irineu Bornhausen constitui-se como um espaço de convivência entre diferentes culturas, experiências e trajetórias de vida. A presença de estudantes de distintas origens amplia a diversidade que compõe o ambiente escolar e integra a realidade cotidiana da instituição. Nesse cenário, as práticas de acolhimento e de reconhecimento da diversidade assumem relevância no processo de escolarização, contribuindo para a promoção do direito à educação e para a participação dos estudantes na vida escolar.

Atualmente, a Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen atende 737 estudantes, distribuídos entre os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais, ensino médio propedêutico, curso técnico e turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse total, 4,59% correspondem a estudantes público da Educação Especial e 20,59% a estudantes migrantes. Entre estes, 116 participaram do Programa de Acolhimento a Estudantes Migrantes e Refugiados (PARE) em 2024 e 88 em 2025. O quadro docente é composto por 97 professores, conforme dados do Sisgesc (2025, n.p.). A presença de estudantes com diferentes trajetórias e necessidades educacionais integra a realidade da instituição e compõe o contexto em que esta pesquisa se insere.

É nesse espaço historicamente constituído, atravessado por processos de colonização, movimentos migratórios e transformações institucionais, que a EEB Irineu Bornhausen se insere. A trajetória da escola e da comunidade local relaciona-se a diferentes processos históricos, sociais e culturais que contribuíram para a configuração do contexto em que esta pesquisa se desenvolve. Nessa perspectiva, compreender a instituição implica considerar os percursos que marcaram sua constituição e a diversidade de sujeitos que hoje compõem seu cotidiano escolar. A partir desse cenário, torna-se pertinente ampliar o olhar para o contexto da Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos, à qual a escola está vinculada, considerando os aspectos históricos e institucionais que caracterizam a região e integram o contexto mais amplo em que se inscreve a pesquisa.

4.1 A EEB IRINEU BORNHAUSEN NO CONTEXTO REGIONAL

Entre as 17 escolas distribuídas nos oito municípios que compõem a Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos — Águas de Chapecó, Caíbi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondaí, Palmitos, Riqueza e São Carlos — a EEB Irineu Bornhausen destaca-se por ofertar

maior diversidade de modalidades de ensino e por manter, até o término do ano letivo, estudantes migrantes matriculados no Programa PARE. Em outras unidades escolares da mesma rede, há registros de fechamento de turmas em decorrência da redução do número de estudantes migrantes ao longo do ano. Tal singularidade confere relevância à escola no contexto da pesquisa, uma vez que sua constituição histórica e institucional a insere em um cenário particular de atendimento aos estudantes migrantes, aspecto que contribui para compreender o contexto em que se desenvolvem as práticas de acolhimento investigadas neste estudo. A singularidade da EEB Irineu Bornhausen no contexto regional reforça sua relevância para esta pesquisa. Para situar esse cenário de forma mais ampla, apresentam-se, a seguir, três figuras que ilustram a configuração do Programa PARE nos anos de 2024 e 2025, tanto no estado de Santa Catarina quanto no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos.

Conforme apresentado na Figura 3, em 2024 o estado de Santa Catarina registrava 1.509 matrículas de estudantes migrantes, distribuídas em 198 turmas e 87 unidades escolares.

Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - SC em Santa Catarina



Figura 3 - Fonte: Plataforma Educa na Palma da Mão. em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiazGI0YmNiZmMtNTNkMC00ZTgxLThtMzUtNGUwMjZkM2E3OTQxIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTlRiYWMtNGI2OC1iZDY4LUWzOTYzYTJlYzRlNiJ9>>. Acesso em: 15 out. 2025.

Na Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos, em 2024, conforme apresentado na Figura 4, registravam-se 163 matrículas de estudantes migrantes, distribuídas em cinco unidades escolares, 17 turmas e abrangendo cinco municípios. Dentre esse total, 71,16% das matrículas concentravam-se na EEB Irineu Bornhausen, localizada em Águas de Chapecó. A expressiva participação da escola nesse cenário contribui para compreender sua importância no atendimento aos estudantes migrantes e justifica sua escolha como locus desta pesquisa.

Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - SC na Regional de Palmitos

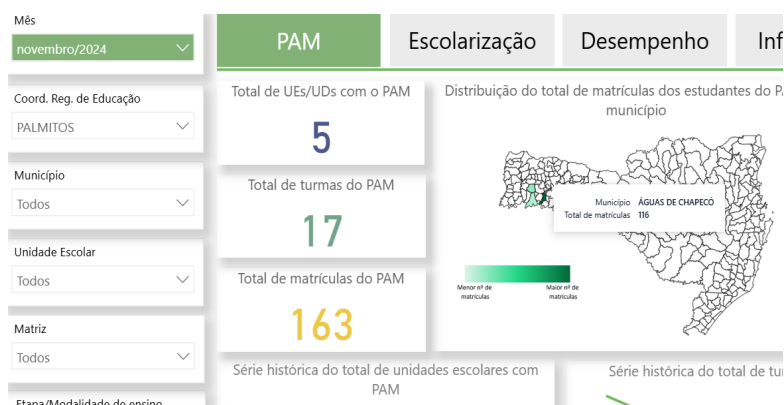


Figura 4 - Fonte: Educa na Palma da Mão. Disponível em:

<<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGI0YmNiZmMtNTNkMC00ZTgxLThtMzU0NGUwMjZkM2E3OTQxIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRlNiJ9>>. Acesso em: 15 out. 2025.

A Figura 5 refere-se ao ano de 2025. Nesse período, a Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos apresentou redução no número de estudantes migrantes matriculados no Programa PARE, movimento que também se verificou em âmbito estadual. Apesar desse decréscimo, a EEB Irineu Bornhausen continuou concentrando o maior número de matrículas da região, aspecto que reforça sua relevância no contexto investigado e sua representatividade no atendimento aos estudantes migrantes.

Dados Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante - SC na Regional de Palmitos

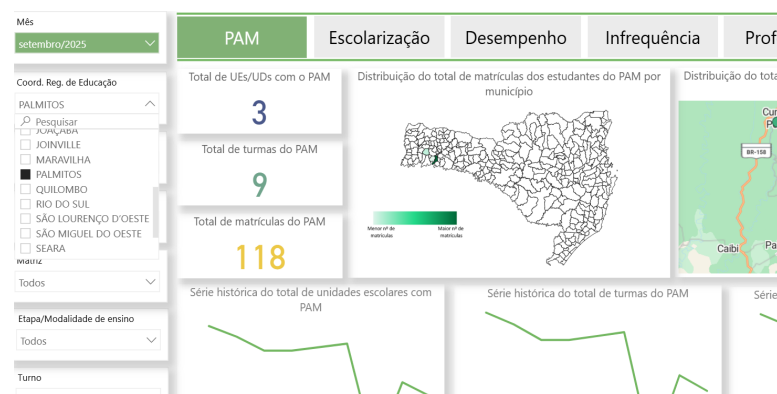


Figura 5 - Fonte: Educa na Palma da Mão, (2025). Power BI report. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizGI0YmNiZmMtNTNkMC00ZTgxLThtMzU0NGUwMjZkM2E3OTQxIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRlNiJ9>>. Acesso em: 15 out. 2025.

Nesse percurso, o acompanhamento das turmas do Programa PARE na Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos, desde meados de 2023, permitiu conhecer diferentes experiências de atendimento aos estudantes migrantes e/ou refugiados nas escolas da região. As formas de organização do Programa apresentaram particularidades relacionadas às condições institucionais, pedagógicas e administrativas de cada unidade escolar. Esses

aspectos compõem o contexto em que a pesquisa se insere e contribuem para a compreensão das especificidades que caracterizam o desenvolvimento do PARE na regional.

Esses movimentos não são tomados de forma isolada, mas considerados em sua relação com processos históricos, institucionais e ideológicos mais amplos. Conforme assinala Pêcheux (2014, p. 196), os fenômenos sociais inscrevem-se em um “todo complexo dominante”, constituído por relações de contradição, desigualdade e subordinação. Essa compreensão permite situar o Programa PARE no contexto mais amplo das políticas educacionais voltadas aos estudantes migrantes, considerando as diferentes condições que atravessam sua implementação nas escolas da rede estadual.

Nessa perspectiva, decisões institucionais que, à primeira vista, podem ser compreendidas como escolhas administrativas pontuais são consideradas em sua relação com processos históricos, institucionais e ideológicos mais amplos. Sob a ótica da Análise de Discurso, tais processos compõem o contexto em que se desenvolvem as políticas e as práticas voltadas aos estudantes migrantes e/ou refugiados. Nesse sentido, a organização escolar e a implementação do Programa PARE são tomadas como elementos relevantes para a compreensão do contexto investigado e das experiências de acolhimento nele desenvolvidas.

Nessa perspectiva, o acolhimento não é tomado como prática dissociada de sua historicidade, mas como parte de processos sociais e institucionais que marcam sua constituição. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o contexto de emergência do Programa PARE, considerando os movimentos migratórios contemporâneos, as políticas direcionadas à população migrante e os discursos que participam de sua formulação no campo educacional.

4.2 ENTRE O DIZER INSTITUCIONAL E A PRÁTICA ESCOLAR: SENTIDOS DO ACOLHIMENTO

O Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE apresenta como objetivo central “promover a acolhida humanizada, visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade” (SANTA CATARINA, 2022, n.p.). A formulação coloca em circulação um significante que ocupa posição central no Programa e que, por isso, demanda problematização.

A palavra “acolhida” não possui um sentido único ou transparente, mas produz diferentes efeitos de sentido conforme as condições em que é mobilizada. Conforme observa Cavalcanti (2017, p. 41), acolher pode variar desde um gesto cotidiano de hospitalidade até

formas institucionalizadas de recepção. Desse modo, o acolhimento, especialmente no contexto escolar, constitui-se como prática atravessada por interpretações, disputas e deslocamentos de sentido.

Entre as materialidades que fazem circular sentidos associados ao acolhimento encontram-se também os dicionários. No Dicionário Aurélio, o termo é definido como o “ato ou efeito de acolher; recepção, abrigo, hospitalidade” (FERREIRA, 2024, n.p.). Entretanto, na perspectiva da Análise de Discurso, não se trata de tomar essa definição como um sentido estável ou verdadeiro, mas de compreender os modos pelos quais o termo significa em diferentes condições de produção. Nessa direção, o acolhimento não se reduz a um gesto de recepção ou amparo, mas constitui-se como prática simbólica atravessada pela história e pela ideologia.

No espaço escolar, o acolhimento pode materializar-se de diferentes formas. Em determinadas situações, restringe-se a procedimentos formais, como matrícula, encaminhamento à turma e orientações iniciais às famílias. Embora necessárias, essas ações não esgotam os sentidos de uma acolhida humanizada. Nesse funcionamento, a recorrência do termo “acolhida” nos documentos oficiais pode produzir um efeito de evidência, segundo o qual a existência de uma política específica tende a fazer aparecer os desafios vivenciados pelos estudantes migrantes como previamente atendidos ou resolvidos.

Essa reflexão aproxima-se da formulação de Orlandi (2020, p. 92), ao afirmar que a subordinação ao Estado se torna menos visível quando sustentada pela ideia de liberdade e autonomia dos sujeitos. Nessa perspectiva, a presença do termo “acolhida” nos documentos institucionais não garante, por si só, sua materialização nas práticas escolares. Sua recorrência pode produzir um efeito de evidência, fazendo aparecer a demanda pelo acolhimento como previamente contemplada pela existência da política, ainda que sua efetivação se constitua de modos distintos nos diferentes contextos escolares.

No acompanhamento das turmas do PARE na Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, identificam-se práticas que fazem circular diferentes formas de acolhimento, como a tradução de comunicados para a língua materna dos estudantes, a valorização de manifestações culturais dos países de origem, a tradução do cardápio escolar e o diálogo constante com as famílias. Essas ações integram o conjunto de práticas por meio das quais o acolhimento se constitui no cotidiano escolar, em um espaço atravessado por diferentes trajetórias, línguas e experiências.

Nessa perspectiva, o acolhimento pode ser compreendido não apenas como ação administrativa ou pedagógica, mas como um ponto de vista a partir do qual se produzem

sentidos sobre o estudante migrante no espaço escolar. Tais sentidos não se apresentam de forma estável ou homogênea, mas se constituem em processos marcados por contradições, deslocamentos e disputas que se inscrevem historicamente nas práticas e discursos que atravessam o contexto educacional brasileiro.

4.3 O DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL SOBRE O ACOLHIMENTO

Considerando que o discurso institucional não opera de modo transparente nem se realiza automaticamente no cotidiano escolar, esta subseção problematiza em que medida o objetivo geral do Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE, voltado ao acolhimento, se materializa nas práticas pedagógicas das escolas que ofertam o programa. Busca-se compreender como, nas condições concretas de produção do trabalho docente, se constituem posições de acolhimento dirigidas aos estudantes migrantes, evidenciando tensões e silenciamentos que atravessam o gesto de acolher. Ao interrogar o descompasso entre o dizer do PPP e o fazer pedagógico, analisam-se os efeitos de sentido produzidos e as formas pelas quais a escola significa esses sujeitos em movimento. Para tanto, apresentam-se algumas dissertações que discutem essa problemática.

Lucena (2023) analisa as ressonâncias político-discursivas da integração escolar de migrantes venezuelanos em Igarassu/PE, buscando compreender as implicações dessa experiência na narrativa da subjetividade juvenil. O estudo parte da chegada, em 2018, de um novo perfil de alunos às escolas públicas da região metropolitana do Recife e do consequente despreparo institucional para acolher esses estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa identifica dois funcionamentos discursivos principais: o discurso sobre o migrante/refugiado, que estereotipa e apaga a língua, a cultura e a memória desses sujeitos; e o discurso do migrante/refugiado, que se manifesta como gesto de resistência e (re)apropriação discursiva, na/pela linguagem.

Dessa forma, o trabalho expõe como as condições de produção atravessadas pela crise política e econômica da Venezuela e pelo cenário brasileiro de 2018 repercutem na constituição de sentidos sobre o acolhimento e a integração escolar. Ao analisar a tensão entre o dizer institucional que impõe modelos de pertencimento e de adequação e o dizer dos próprios sujeitos migrantes, a pesquisa revela que o acolhimento é um processo simbólico e político, no qual se disputam sentidos de identidade, alteridade e reconhecimento. A autora propõe, assim, a criação de espaços de escuta ativa e sensível nas escolas, capazes de

possibilitar a reapropriação do dizer e a emergência de vozes migrantes silenciadas, apontando para um acolhimento que se faz pela linguagem, na contradição entre a hospitalidade e a resistência, o mesmo e o diferente.

A escritora Marluza Da Rosa, ao escrever o artigo: “Migração e direito ao trabalho: uma análise discursiva da série “Ser Brasil - Migrantes e Refugiados” - destaca que compreender o funcionamento discursivo da mídia no e pelo sócio-histórico exige considerar a formação social neoliberal vigente, na qual o Estado é convocado a atuar como gestor populacional e defensor das chamadas liberdades individuais. Essa formação, segundo Da Rosa (2023, p. 52), intervém diretamente na produção e circulação dos discursos, nas normas sociais e institucionais, nos valores morais e na constituição dos sujeitos. Nesse cenário, o acolhimento é atravessado por uma lógica de regulação e produtividade, em que o migrante é significado mais como força de trabalho do que como sujeito de direitos e de linguagem.

Cabral (2025) analisa o acolhimento linguístico de estudantes migrantes na rede estadual de ensino de Santa Catarina, buscando compreender como o Estado tem promovido a inclusão linguística no processo de escolarização. Partindo da hipótese de que o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC) representa um avanço ainda limitado, o estudo, de abordagem dedutiva e documental, mapeia os fluxos migratórios e a presença desses estudantes nas escolas públicas do estado.

A análise comprova que o acolhimento linguístico constitui uma dimensão essencial da inclusão escolar, mas que as ações ainda se concentram em iniciativas pontuais e restritas, sem uma política consolidada que alcance todas as escolas da rede pública. Desta forma, é possível compreender que o dizer sobre o acolhimento linguístico revela uma tensão entre o discurso institucional que busca estabilizar sentidos de inclusão e o discurso escolar atravessado por equívocos, deslocamentos e incompletudes. O PARE, nesse contexto, emerge como espaço discursivo onde o acolher se materializa simbolicamente, ainda que permeado por contradições, marcando a tentativa de uma política de acolhimento.

Em uma busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2025), utilizando os filtros ano de 2023 e as palavras-chave migrante, refugiado, acolhimento e políticas públicas, foram identificados 21 trabalhos distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, como Administração, Direito, Psicologia, Serviço Social, Educação, Linguística Aplicada, Direitos Humanos, Gestão Pública, Geografia, Ciências Sociais e Saúde. Entre essas produções, destacam-se as áreas de Direito e Educação, que concentram o maior número de pesquisas relacionadas à temática, destacando a relevância crescente das discussões sobre migração e acolhimento nesses campos. Ainda são reduzidos os estudos

desenvolvidos tanto no campo da Educação quanto no âmbito da Linguística Aplicada, o que reforça a pertinência desta dissertação ao se inscrever nesse espaço de interlocução entre linguagem, políticas públicas e práticas escolares de acolhimento. A partir desse levantamento, observa-se que o tema do acolhimento de migrantes vem ganhando visibilidade em diferentes campos do conhecimento, mas ainda carece de estudos que articulem as políticas públicas educacionais às práticas discursivas de acolhimento no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as dissertações, teses e artigos examinados neste capítulo demonstram a relevância do acolhimento de estudantes migrantes e refugiados como objeto de investigação no campo educacional, evidenciando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre o tema. Embora contribuam significativamente para a compreensão dos processos de inclusão e permanência desses sujeitos na escola, observa-se a necessidade de estudos que focalizem os efeitos de sentido produzidos nos discursos pedagógicos e institucionais sobre o acolhimento. É nesse espaço de investigação que se insere a presente pesquisa. Tais pesquisas contribuem para o entendimento de como o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC) se inscreve no campo das políticas públicas, constituindo-se como espaço de tensionamento entre o dizer institucional e o fazer pedagógico, o que fundamenta o recorte analítico desta dissertação.

Os estudos mobilizados indicam que, embora se observem avanços institucionais no campo das políticas de acolhimento, ainda se evidenciam tensões entre o discurso político-institucional e as práticas discursivas escolares. Nesse espaço de entremeio, o acolher parece se produzir na relação entre norma e acontecimento, entre estabilização e deslocamento, entre o mesmo e o diferente.

Nessa direção, Pêcheux ([1983] 2006, p. 42) lembra que o conhecimento não se constitui de forma neutra, uma vez que aquilo que se apresenta como “coisas-a-saber” é historicamente produzido nas condições sociais e econômicas de determinada época. Tais formulações não apenas participam da organização social, como também delimitam os modos de dizer e de significar disponíveis aos sujeitos. Assim, o que pode ou não ser dito no espaço escolar encontra-se atravessado por essas formações históricas e ideológicas, que orientam, ainda que não determinem de forma absoluta, os sentidos possíveis do acolhimento.

Nessa perspectiva, o acolhimento não é compreendido, nesta pesquisa, como um ato conclusivo ou uma política estável, mas como um processo histórico e simbólico que se produz na linguagem e nas relações de significação que atravessam o espaço escolar e os sujeitos nele envolvidos. Desse modo, interessa compreender os sentidos que se constituem

em torno do acolhimento e os modos pelos quais eles são mobilizados nos discursos que orientam as práticas educativas.

Dessa forma, parte-se da compreensão de que “a história se inscreve na língua e esta significa, daí o equívoco necessariamente constitutivo da significação, que é ao mesmo tempo sistema e acontecimento” (ORLANDI, 2020, p. 72). Nessa perspectiva, o acolhimento é tomado como um ponto de observação para compreender os processos de produção de sentidos que se constituem no espaço escolar. Considerando que a linguagem é marcada pela incompletude e pela historicidade, os sentidos de acolhimento não se apresentam de forma transparente ou estável, mas se produzem em meio a deslocamentos, contradições e diferentes possibilidades de significação. Como afirma Orlandi (2020, p. 73), “o incompleto da linguagem é o lugar do possível, é a condição do movimento de sentidos e dos sujeitos”.

Assim, o percurso desenvolvido neste capítulo permite compreender que o acolhimento, no contexto da Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, não se configura como uma prática homogênea ou plenamente estabilizada. Ao contrário, constitui-se no entrecruzamento de memórias históricas, políticas públicas, processos institucionais e práticas cotidianas que produzem diferentes modos de significar os sujeitos migrantes.

A historicização do território, a centralidade da escola no contexto regional e a problematização dos discursos que orientam as políticas educacionais evidenciam que os efeitos de acolhimento se constituem nas condições de produção que atravessam a escola pública. Nessa perspectiva, o acolhimento é compreendido não como uma categoria normativa ou um procedimento transparente, mas como um gesto discursivo que posicionam sujeitos e produz determinados efeitos de sentido.

É a partir dessas condições de produção que se torna possível avançar para o capítulo seguinte, voltado à análise dos discursos que compõem o corpus desta pesquisa, buscando compreender os modos pelos quais os sentidos de acolhimento se formulam e circulam nos documentos e planejamentos pedagógicos do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados em Santa Catarina (PARE/SC).

5 QUANDO O ACOLHIMENTO SE REFORMULA: DESLOCAMENTOS DE SENTIDO DO PARE AO PAM

Neste capítulo, analisa-se o funcionamento discursivo do acolhimento no discurso institucional do Programa de Acolhimento a Imigrantes e/ou Refugiados de Santa Catarina (PARE/SC). O foco recai sobre os enunciados presentes em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em documentos oficiais que orientam sua implementação na rede estadual de ensino.

Nesse sentido, busca-se compreender como o PARE/SC significa o acolhimento dos sujeitos migrantes observando as condições de produção, os gestos de interpretação e as posições-sujeito que emergem na formulação dessa política pública. Entende-se que o discurso institucional não se limita à transparência das intenções, mas é atravessado por formações ideológicas e memórias discursivas que definem o modo como o acolhimento é dito, pensado e praticado.

Assim, este capítulo propõe-se a identificar quais sentidos de acolhimento são produzidos no dizer do Programa, quais vozes e silenciamentos atravessam esse discurso e de que modo tais formulações se inscrevem nas políticas educacionais catarinenses. Parte-se do pressuposto de que o acolhimento, enquanto prática discursiva, se constitui historicamente nas relações entre linguagem, ideologia e poder, e que, portanto, o PARE/SC materializa uma determinada visão de sujeito, de escola e de diferença cultural.

Sabe-se que diversas legislações orientam e asseguram os direitos/deveres do migrante e do refugiado no Estado de Santa Catarina. Entre elas, destaca-se a Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, que inaugura um novo tratamento jurídico à condição do migrante no país, ao reconhecer seus direitos e garantir princípios de igualdade e dignidade humana. Soma-se a ela o Parecer CNE/CEB nº 1/2020, que orienta a inclusão e matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de ensino. Em âmbito estadual, a Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020, institui a Política Estadual para a População Migrante de Santa Catarina.

Entretanto, no que se refere ao acolhimento e ao processo de ensino-aprendizagem, observa-se que essas legislações, embora representem avanços no campo jurídico, transferem a responsabilidade às escolas, gestores e professores, que passam a ocupar o espaço de concretização, e também de tensão das políticas públicas. É nesse entremeio, entre o dizer institucional e o fazer pedagógico, que se produzem os sentidos do acolhimento, marcados por contradições, deslocamentos e diferentes modos de significar o sujeito migrante e refugiado.

O Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados de Santa Catarina (PARE/SC) foi instituído em agosto de 2021 pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), com o objetivo de “promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados matriculados na rede estadual de ensino, visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade” (SANTA CATARINA, 2022, p. 5). Sua criação ocorre em um contexto marcado pelo aumento dos fluxos migratórios em Santa Catarina, sobretudo a partir de 2010, com destaque para a chegada de haitianos, venezuelanos e senegaleses. Segundo dados da Gerência de Avaliação de Desempenho e Estatísticas da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), no ano de 2020 havia um total de 4.382 estudantes migrantes matriculados na Educação Básica da rede estadual catarinense (SANTA CATARINA, 2022).

Essas condições históricas de produção revelam um momento de intensificação das discussões sobre direitos humanos, diversidade cultural e inclusão linguística, ao mesmo tempo em que o discurso político-educacional busca responder às demandas emergentes das escolas que passaram a acolher estudantes migrantes com diferentes repertórios linguísticos e experiências socioculturais. O PARE/SC nasce, portanto, atravessado por múltiplas vozes, a do Estado, das instituições de ensino, das políticas internacionais de refúgio e das próprias comunidades migrantes, configurando-se como um espaço discursivo em disputa, onde o acolhimento é significado entre o gesto político e o gesto pedagógico.

O gesto pedagógico do programa materializa-se na organização das turmas ofertadas no contraturno escolar, destinadas às escolas que possuem estudantes migrantes. Essas turmas são formadas por até dez estudantes, que frequentam as aulas dois dias por semana, em um total de quatro horas-aula. O Programa estabelece que os professores dos anos iniciais devem possuir formação em Pedagogia, enquanto os dos anos finais e do ensino médio devem ser licenciados em língua portuguesa e língua estrangeira.

Entretanto, na prática, observa-se que o início tardio das turmas e a carência de profissionais com a formação exigida resultam na atribuição das aulas a docentes de outras áreas, o que compromete a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e fragiliza os objetivos de acolhimento linguístico e pedagógico previstos pelo Programa.

Compreender o PARE/SC implica analisar as formações discursivas que sustentam sua formulação. O discurso institucional, ao propor o acolhimento como política pública, inscreve-se em um campo ideológico de regulação e inclusão, no qual o Estado se apresenta como sujeito do dizer e mediador entre a diferença e a norma. Nesse movimento, o acolhimento é produzido como efeito de evidência, uma prática aparentemente neutra e

necessária que, contudo, dissimula as contradições e conflitos que a constituem. Como afirma Orlandi (2006, p. 18):

O interdiscurso determina as formações discursivas. E o próprio da formulação discursiva é dissimular a transparência do sentido, a objetividade material do discurso que a determina [...] É pelo funcionamento do interdiscurso que o sujeito não pode reconhecer sua subordinação-assujeitamento a Outro, pois, pelo efeito da transparência, esse assujeitamento se apresenta sob a forma de autonomia.

Essa autonomia é estendida às escolas, que passam a operar sob o efeito de liberdade na condução do acolhimento, ainda que subordinadas ao dizer institucional e às determinações político-ideológicas do Estado.

Outra questão que emerge no funcionamento do Programa PARE/SC relaciona-se aos processos de formação docente previstos nas diretrizes institucionais do Programa. Embora a formação apareça textualizada como etapa anterior ao início das aulas, observou-se, no contexto analisado, que os professores frequentemente iniciam suas atividades antes da realização desse processo formativo. Soma-se a isso o fato de que a formação ofertada em formato online permanece sem atualizações desde 2023, produzindo efeitos sobre os modos de circulação e sustentação dos saberes relacionados ao acolhimento pedagógico. Além disso, os demais docentes da escola que também atuam com estudantes migrantes nem sempre participam de formações específicas, o que sinaliza tensões e deslocamentos entre o discurso institucional do acolher e as condições de sua materialização no espaço escolar.

Nesse sentido, o descompasso entre o dizer institucional — que textualiza a formação como requisito essencial ao acolhimento — e o fazer pedagógico, atravessado por condições materiais, históricas e simbólicas da escola pública, produz efeitos que incidem sobre os modos de significar o acolher. O discurso da formação docente, ao produzir efeitos de homogeneização, tende a apagar as contradições que atravessam a prática educativa, sustentando a ilusão de um sujeito-professor plenamente preparado para acolher. Entretanto, sua atuação constitui-se em meio a falhas, equívocos, silenciamentos e deslocamentos próprios do funcionamento da linguagem e das condições de produção do trabalho docente na escola pública.

As evidências são assim cristalizações, produtos naturalizados e só podem sê-lo pela relação da história com o poder [...] a ideologia não é dissimulação, mas interpretação de sentido (em uma direção). Não se relaciona à falta, mas, ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, à saturação a completude que produz o efeito da evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o já-lá. Orlandi, (1990, p. 36).

Outro aspecto que emerge no funcionamento discursivo do Programa PARE relaciona-se à definição do acolhimento como compromisso ético e social voltado à equidade, à diversidade e ao direito à educação, articulado à aprendizagem da língua portuguesa. Entretanto, os enunciados que sustentam esse discurso também mobilizam determinados modos de significar o sujeito migrante e refugiado, frequentemente associado à necessidade de integração ao espaço escolar. Nesse funcionamento, produzem-se tensões entre reconhecimento da diferença, inserção institucional e práticas de escolarização, fazendo com que o Programa se inscreva no entremeio de políticas de reconhecimento e de gestão da diversidade. Desse modo, emergem deslocamentos entre a equidade anunciada institucionalmente e os modos pelos quais ela se materializa nas práticas escolares cotidianas.

O termo *migrante* passa a recobrir, de forma ampla, uma variedade de realidades que impactam as condições de vida de cada pessoa num novo país, implicando diferentes estatutos e direitos. Teríamos, assim, os *refugiados*, os *solicitantes de asilo*, os *clandestinos*, os *exilados*, os *apátridas*, entre outros termos (e categorias), alguns dos quais de aparição recente. Tais categorias consistem em tentativas de dar contornos ao fenômeno migratório; contudo, apenas em parte o compreendem, visto que seus sentidos deslizam entre as diversas esferas pelas quais circulam. (CASTELLANO; DA ROSA et al., 2019).

Essa ausência de distinção produz efeitos de naturalização, em que o dizer institucional sobre o acolhimento se ancora em uma visão unificadora da diferença, apagando as condições históricas e políticas que constituem cada categoria de sujeito. O discurso do PARE, ao se sustentar nesse interdiscurso, reproduz a ilusão de inclusão plena, mas carrega silenciamentos e contradições que atravessam a própria noção de diversidade escolar.

Embora os termos migrante e refugiado sejam empregados como sinônimos no PARE, “refugiado” faz parte do vocabulário jurídico e, como tal, constitui uma categorização social que dá acesso à proteção, ao contrário de migrante que não dispõe de definição jurídica”. (Castellano; Da Rosa *et al.* 2019).

Dessa forma, se o refugiado é aquele que se desloca de seu país em razão de conflitos armados, perseguições religiosas, étnicas ou políticas, ou ainda por violações de direitos humanos - conforme define a “Convenção de Genebra sobre o Estatuto dos Refugiados (1951)” -, o migrante é tradicionalmente compreendido como aquele que se desloca por vontade própria, em busca de melhores condições de vida. No entanto, essa distinção, sustentada por um discurso de aparente neutralidade, simplifica um processo atravessado por complexas determinações históricas, econômicas e afetivas. Deixar o país de origem, os

vínculos familiares e a própria memória nunca é uma decisão simples, nem se reduz a um ato de escolha individual.

No imaginário social e institucional, o migrante tende a ser significado a partir de discursos relacionados ao trabalho, à busca por melhores condições de vida ou ao sustento da família que permanece no país de origem, enquanto o refugiado costuma ser associado a sentidos de proteção e assistência humanitária. Essas designações, longe de se constituírem de forma neutra, produzem efeitos discursivos que participam dos modos de categorização dos sujeitos, delimitando lugares de pertencimento e diferentes formas de reconhecimento no espaço social. Nesse sentido, conforme aponta Pêcheux ([1983] 2006, p. 30), tais funcionamentos discursivos articulam-se aos modos de “gestão social dos indivíduos”, que buscam “[...] marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los por critérios definidos [...]”. Desse modo, os processos de nomeação também participam da produção de evidências sobre quem são esses sujeitos, como devem ser reconhecidos e quais lugares podem ocupar nos discursos institucionais e sociais sobre migração e acolhimento.

Sob essa perspectiva, o discurso institucional que nomeia o migrante e o refugiado atua como mecanismo de gestão simbólica dos sujeitos, estabelecendo fronteiras entre quem deve ser integrado e quem deve ser assistido, entre quem “produz” e quem “depende”. Assim, compreende-se que essas formas de designação significam reconhecer que o acolhimento, longe de ser um gesto puramente humanitário, é atravessado por relações de poder e por formações ideológicas que determinam quem pode falar, de onde fala e como é significado no espaço escolar e social. “Em face disso, compreendemos formação ideológica como uma série de dizeres, rituais, práticas, representações que, de acordo com a formação social vigente, instaura posições de classe, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos”. (Leandro-Ferreira 2020, p. 120).

É nesse horizonte que se inscreve o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), cuja formulação discursiva se vincula a políticas de inclusão e diversidade que orientam a educação pública catarinense. Ao mesmo tempo, como toda política institucional, o programa também se organiza a partir de diretrizes normativas que regulam sua implementação nas escolas. Nessa articulação, o discurso que o sustenta se inscreve nas formações ideológicas do Estado, produzindo determinados modos de significar o acolher, que envolvem tanto o cuidado quanto a organização e a responsabilização das instituições escolares e de seus profissionais.

É também nesse movimento que se tornam perceptíveis alguns deslocamentos de sentido no percurso recente do Programa. Ao observar sua reformulação, nota-se que alterações em sua denominação não se limitam ao plano administrativo, podendo produzir efeitos discursivos que merecem atenção analítica, na medida em que reconfiguram os modos de nomear e significar os sujeitos a quem se destinam.

A nova configuração discursiva do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC) permite compreender como as políticas públicas de acolhimento se constituem por meio de deslocamentos de sentido e reformulações institucionais. Nesse funcionamento, a Portaria nº 2666, de 04 de setembro de 2025, ao reformular a nomenclatura do programa (PARE/SC), que passa a denominar-se Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante (PAM), inscreve um gesto discursivo de reconfiguração institucional do acolhimento em Santa Catarina. Embora mantenha o termo “acolhimento”, a nova designação desloca o foco da condição de refúgio — historicamente atravessada por disputas políticas e jurídicas — para a categoria mais ampla de migração, produzindo efeitos de generalização e de menor visibilidade das especificidades relacionadas ao sujeito refugiado.

Nesse sentido, essa reformulação sinaliza deslocamentos nos modos de significar o acolher, uma vez que a substituição de “migrantes e refugiados” por “migrante” tende a produzir efeitos de maior generalização discursiva. Nesse funcionamento, o acolhimento passa a ser mais frequentemente significado em articulação a práticas de integração social e gestão institucional da migração. Assim, o PAM reinscreve o dizer institucional sobre o acolher, produzindo efeitos que podem tornar menos visíveis determinadas especificidades historicamente relacionadas à condição do sujeito refugiado.

Essa nova reconfiguração discursiva do programa observada em relação ao Currículo Base do Território Catarinense (2019, p. 31), que “[...] reconhece a diversidade como princípio formativo da educação estadual. O documento afirma que a diversidade deve orientar as dimensões pedagógicas que privilegiam o educar na alteridade, o reconhecimento da diferença e o fortalecimento das identidades”. No entanto, ao se observar a formulação do PAM, nota-se um descompasso entre o dizer curricular e o dizer político-institucional: enquanto o currículo propõe a valorização da diferença como fundamento ético e pedagógico, o programa tende a normatizá-la, integrando a diversidade a partir de um modelo único de inclusão.

Nesse sentido, esse movimento produz efeitos de silenciamento, uma vez que o acolhimento do “outro” passa a inscrever-se em processos de deslocamento e reorganização dos sentidos no interior das práticas institucionais. Nesse funcionamento discursivo, o

discurso institucional do PAM constitui-se em meio a tensões entre os dizeres da diversidade presentes no currículo e os modos institucionais de significar e organizar o acolher na escola. Conforme Orlandi (2020, p. 73), “Desse silêncio, que é um silêncio (constitutivo) sobre a interpretação (ela se apaga no momento em que se dá) resulta a ilusão que permite ao sujeito experimentar os ‘seus’ sentidos”. Esse funcionamento produz o efeito de que os sentidos são naturais e transparentes, apagando os processos discursivos que participam de sua constituição.

Dessa forma, o silêncio não se apresenta como ausência, mas como parte constitutiva do dizer, marcando o não dito que sustenta os sentidos produzidos no discurso. Nessa direção, compreender o Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante (PAM) a partir da perspectiva da Análise de Discurso implica compreendê-lo como uma política pública atravessada por dimensões simbólicas, históricas e ideológicas. A reformulação do antigo PARE/SC para PAM não se reduz a uma alteração terminológica, mas inscreve deslocamentos discursivos que produzem diferentes modos de significar o migrante e o refugiado. Nesse funcionamento, produzem-se efeitos de ampliação e reorganização dos sentidos do acolher, ao mesmo tempo em que determinadas especificidades relacionadas às experiências do refúgio tendem a aparecer de forma menos marcada no discurso institucional.

Nesse sentido, este capítulo buscou compreender o funcionamento do discurso institucional do PAM como espaço de produção e estabilização de sentidos sobre o acolhimento, no qual o Estado se inscreve como sujeito do dizer e as escolas são interpeladas por esses discursos na materialidade de suas práticas. Contudo, conforme propõe Pêcheux ([1983] 2006), toda tentativa de estabilização dos sentidos permanece atravessada pelo equívoco, pela falha e pela possibilidade de deslocamento. É justamente nesse entremeio entre o dito e o não-dito, entre a norma e o acontecimento, que podem emergir outros modos de significar o acolher.

É justamente nesse ponto que reside a relevância da presente pesquisa: compreender o acolhimento como prática simbólica e discursiva, em que o dizer da escola produz sentidos sobre quem acolhe e quem é acolhido. Assim, o levantamento apresentado permite compreender como o acolhimento tem sido discursivizado nas pesquisas e políticas educacionais, apontando lacunas e deslocamentos que orientam a análise desenvolvida no capítulo seguinte, dedicada aos efeitos de sentido sobre acolhimento nos planejamentos docentes.

No capítulo seguinte, o gesto analítico desloca-se para o corpus da pesquisa, constituído pelo Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE e pelos planejamentos

docentes, com o objetivo de compreender como os dizeres institucionais são formulados e reinscritos nas práticas pedagógicas. Interessa analisar de que modo, ao mobilizarem esses dizeres, produzem-se efeitos de sentido sobre o acolhimento de estudantes migrantes fazendo emergir tensões, deslizamentos e contradições que atravessam o funcionamento do acolher na escola pública catarinense.

6 EFEITOS DE SENTIDO SOBRE ACOLHIMENTO NOS PLANEJAMENTOS DOCENTES DO PARE/SC

Este capítulo analisa efeitos de sentido sobre o acolhimento produzidos nos planejamentos docentes do PARE/SC e no Projeto Político-Pedagógico (2022), tomando-os como materialidades discursivas atravessadas por formações ideológicas. Falar em “efeitos de sentido” e analisar essas materialidades implica compreender que “[...] o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar) e dito assim e não de outro modo, a fim de se deslocar em posição de ‘entender’ a presença de não ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 1983, p. 44).

Desse modo, os efeitos de sentido são compreendidos como resultados dos processos discursivos que, em determinadas condições de produção, tornam possíveis certos modos de significar e não outros. É nesse horizonte teórico que a análise se aproxima das formulações de Orlandi (2020), para quem os sentidos não se fecham de forma definitiva, uma vez que a linguagem é marcada pela incompletude e pela possibilidade permanente de outros dizeres. Como afirma a autora, o discurso não é transparente nem estável, constituindo-se no jogo entre diferentes formações discursivas e permanece sempre aberto a deslocamentos, equívocos e à emergência do “sentido outro” (ORLANDI, 2007, p.23).

Nesse funcionamento, os sentidos não se apresentam como dados ou naturais; produzem-se na relação entre o que é dito, o que poderia ser dito e aquilo que permanece silenciado. Nessa perspectiva, o que é dito — seja nos planejamentos de aula, no Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE, nos registros pedagógicos das práticas escolares — é tomado como materialidade discursiva, atravessada pela história, pela língua e pela ideologia.

Nesse gesto de leitura, as regularidades aqui mobilizadas não são tomadas como evidentes ou transparentes, mas recortadas a partir do gesto analítico da Análise de Discurso. Ao considerar o sujeito na história e as condições de produção da linguagem, a AD compreende a relação entre a língua, os sujeitos e as circunstâncias em que o dizer se produz. Nessa direção, Orlandi (1999, p. 16) afirma que “para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade”. Nesse funcionamento, busca-se compreender os gestos de interpretação dos sujeitos, considerando que a produção de sentidos se constitui nas práticas discursivas e nas relações históricas e ideológicas que atravessam o seu dizer.

A partir desse movimento, foram selecionadas Sequências Discursivas (SDs), entendidas como recortes da materialidade linguística que sinalizam funcionamentos discursivos relevantes para esta análise, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa. Tais SDs não correspondem a unidades previamente dadas, mas são construídas no processo interpretativo, permitindo apreender os modos de produção de sentidos sobre o acolhimento do estudante migrante e/ou refugiado no contexto escolar. Para fins de análise, as sequências discursivas foram recortadas e numeradas como SD1, SD2, SD3..., conforme sua relevância para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos no corpus.

Para este gesto interpretativo, foram analisados quinze planos de aula — sendo sete do Ensino Fundamental e oito do Ensino Médio —, bem como o Projeto Político-Pedagógico do Programa PARE/SC, elaborado no ano de 2022. A leitura do *corpus* possibilitou o recorte de regularidades discursivas, orientado por critérios de relevância para esta pesquisa, não se pautando pela quantidade de ocorrências, mas por sua pertinência interpretativa. Nesse processo, o gesto analítico desenvolvido nesta pesquisa volta-se para a observação de regularidades discursivas que emergem no corpus, considerando a recorrência de determinadas formulações, os silenciamentos e apagamentos que atravessam os dizeres, bem como as tensões, contradições e deslocamentos de sentido produzidos entre os documentos orientadores do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC) e os planejamentos docentes. A partir dessas regularidades, as sequências discursivas foram agrupadas em eixos analíticos que possibilitam compreender diferentes modos de significação do acolhimento no contexto escolar.

Desse modo, a análise organiza-se em quatro movimentos principais: os deslizamentos de sentido na significação do acolhimento; os modos pelos quais a língua e a cultura do estudante migrante são significadas nos discursos pedagógicos; o lugar atribuído ao(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolhimento; e, por fim, as fissuras que atravessam o discurso institucional, evidenciando tensões entre os dizeres sobre acolher e os processos de silenciamento que também os constituem.

Nesse gesto analítico, a seção inicia-se pelo eixo dos deslizamentos de sentido na significação do acolhimento, tomando o Projeto Político-Pedagógico do PARE como materialidade discursiva em suas condições de produção. Parte-se do entendimento de que é nesse espaço de formulação que se inscrevem as formações discursivas e os efeitos ideológicos que orientam os modos de dizer sobre o acolhimento. Interessa, portanto, observar como determinados sentidos se estabilizam, se deslocam ou são silenciados, produzindo

diferentes efeitos de significação e delimitando aquilo que pode ser dito — e também o que permanece não dito — no discurso institucional sobre o acolhimento.

6.1 ENTRE O DITO E O NÃO-DITO: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS NO DISCURSO DO ACOLHER

Nesta seção, serão apresentadas sequências discursivas (SDs) presentes no Projeto Político-Pedagógico do PARE, elaborado no ano de 2022. A escolha por iniciar a análise por este documento não se dá de forma aleatória, mas se inscreve em um gesto analítico que considera o PPP como instância orientadora dos dizeres que passam a circular nos planejamentos docentes do programa e do processo pedagógico dos planejamentos das aulas elaborados pelos docentes. Desse modo, ao tomá-lo como materialidade discursiva, busca-se compreender como se constituem e se organizam os sentidos de acolhimento que atravessam as práticas pedagógicas do PARE.

Nessa direção, a análise aqui proposta é atravessada pela posição do sujeito-pesquisador, implicado nas práticas que constituem o próprio objeto de análise. Isso porque “[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam”. (ORLANDI, 2006, p. 36)

Nesse sentido, ao tomar o Projeto Político-Pedagógico do PARE como materialidade discursiva, interessa analisar não apenas o que nele se diz sobre o acolhimento, mas também aquilo que não se diz, ou que se diz de outro modo. Parte-se da compreensão de que os sentidos não se constituem apenas pelo que é formulado, mas também pelos silenciamentos que atravessam o dizer, produzindo efeitos no modo como o acolhimento é significado no planejamento docente e na prática cotidiana escolar.

Para esse gesto analítico, mobiliza-se um gesto de leitura do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE), o qual se configura como uma proposta pedagógica instituída pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, voltada ao atendimento de estudantes migrantes. O programa foi instituído em 2021 e regulamentado, à época, pela Portaria nº 3030/2016, o Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE) passa a dispor, em 2022, de um Projeto Político-Pedagógico destinado a orientar sua implementação nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Esse documento constitui uma das principais materialidades de institucionalização do Programa,

pois organiza os princípios, objetivos e diretrizes pedagógicas que passam a orientar o trabalho docente junto aos estudantes migrantes e/ou refugiados.

Além disso, o Programa estabelece orientações para o atendimento aos estudantes, abrangendo organização de grupos, carga horária, matriz curricular, ementa, avaliação e formação continuada. Desse modo, constitui-se como um instrumento orientador que, ao sistematizar o trabalho pedagógico, também inscreve formas de regulação sobre as práticas e sobre os modos de significar o estudante migrante.

Em sua organização, o PPP define objetivos centrados na acolhida humanizada e no apoio pedagógico, estruturando o Programa em etapas que envolvem acolhimento, diagnóstico e desenvolvimento das atividades. Ao estabelecer essa organização temporal e metodológica, o documento não apenas sistematiza o trabalho pedagógico, mas também produz um modo específico de significar o acolhimento, delimitando práticas, saberes e posições atribuídas aos sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, o Programa estabelece orientações relativas à organização das turmas, carga horária, matriz curricular, ementas, avaliação e formação continuada dos professores. Desse modo, o PPP ultrapassa a função de orientar procedimentos pedagógicos e passa a funcionar como uma materialidade discursiva que regula os modos de dizer sobre o estudante migrante, o professor e o próprio acolhimento. É nesse funcionamento que se inscreve a primeira sequência discursiva analisada, vinculada ao objetivo central do Programa:

SD1 - “Promover a acolhida humanizada” (PPP/PARE, 2022).

Ao significar o acolhimento como “humanizado”, o discurso do PPP produz um efeito de evidência segundo o qual acolher corresponderia a um gesto de cuidado e reconhecimento do outro. No entanto, esse dizer faz funcionar um não-dito que interpela o sujeito migrante como aquele que necessita ser humanizado, produzindo-o, discursivamente, em uma posição de falta. Nesse sentido, o acolhimento, ao mesmo tempo em que produz um efeito de reconhecimento dos estudantes migrantes no processo escolar, inscreve uma relação em que o outro é significado a partir de uma posição marcada pela vulnerabilidade social. O não-dito, aqui, sustenta a naturalização dessa posição, apagando as relações de poder que atravessam esse gesto e estabilizando determinados modos de significar o sujeito migrante no espaço escolar.

Dessa forma, a “humanização” é discursivamente produzida como algo dirigido, de modo específico, aos estudantes migrantes.. Esse funcionamento produz um efeito de

evidência segundo o qual esses sujeitos precisariam ser “humanizados”, como se sua condição humana não fosse previamente reconhecida, inscrevendo um não reconhecimento que se naturaliza no discurso. Esse efeito de sentido do humanitário-assistencial, na qual a “humanização” é mobilizada em relação ao outro, historicamente significado como objeto de cuidado, proteção e intervenção. Nessa memória, o gesto de acolher se articula a práticas que, sob a aparência de benevolência, produzem a manutenção de hierarquias e a reinscrição de sujeitos em posições de dependência e tutela.

Para Michel Pêcheux, esse funcionamento pode ser compreendido a partir da ideia de que

[...] o próprio de toda a formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que a determina como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2024, p. 149).

Nesse gesto interpretativo, a formulação “promover a acolhida humanizada” produz o efeito de um sentido imediatamente reconhecível e consensual, como se o acolhimento se apresentasse de forma transparente e compartilhada por todos. Entretanto, na perspectiva da Análise de Discurso, interessa compreender que essa evidência é produzida discursivamente e se constitui na relação com dizeres anteriores que circulam nos campos educacional, jurídico e humanitário. Ao problematizar esse funcionamento, Pêcheux (2024) destaca que os sentidos se produzem em relação ao interdiscurso, que atua na constituição de toda formação discursiva. Nas palavras do autor:

Nessa perspectiva, Orlandi afirma que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 1999, p. 30). Dessa forma, os modos de significar a “acolhida humanizada” no PPP do Programa PARE passam a ser compreendidos de maneira mais ampla, considerando os efeitos de sentido historicamente construídos sobre os estudantes migrantes e sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Nesse movimento, produzem-se efeitos de não reconhecimento, que significam o estudante migrante a partir de uma posição de falta, bem como efeitos de adaptação e normalização, que inscrevem o processo de ensino-aprendizagem como um espaço de ajuste às normas e práticas escolares já estabelecidas.

Nessa direção, a autora ainda destaca que “o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 1999, p. 20). Assim, mobiliza-se um deslizamento de sentidos que

atravessa o campo jurídico, especialmente na formulação de legislações, nesse caso o (PPP do PARE) que, por seu caráter injuntivo, inscrevem formas de regulação que se apresentam como necessárias e evidentes. Esse funcionamento produz um efeito de naturalização dessas diretrizes, apagando seu caráter histórico e ideológico e silenciando outras possibilidades de significar o acolhimento, que não aquelas ancoradas em lógicas normativas e de controle. Desse modo, sob a aparência de organização e garantia de direitos, tais formulações podem operar no sentido de restringir os modos de acolher, subordinando-os a prescrições que limitam a dimensão humana e histórica dos processos educativos.

É nesse funcionamento que se inscrevem as sequências discursivas a seguir, que tratam da organização temporal e metodológica do Programa PARE, estabelecendo etapas definidas para o trabalho pedagógico. Tais formulações se inserem no conjunto de diretrizes que orientam a prática docente no contexto do Programa. As análises dessas SDs permitem mobilizar gestos de interpretação sobre como o trabalho pedagógico “pode” e “deve” ser significado na escola, inscrevendo os modos pelos quais essas orientações participam da organização das práticas e da constituição das posições-sujeito dos professores nesse processo.

SD2 – “o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto”;

SD3 - “o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas”;

SD4 - “realização de uma avaliação diagnóstica” (PPP/PARE, 2022).

Nas SDs 2, 3 e 4, inscrevem-se marcas de obrigatoriedade — “precisa”, “impreterivelmente”, “destinará” — que produzem efeitos de determinação institucional. O acolhimento é significado em articulação à avaliação diagnóstica, ao cumprimento de etapas previamente definidas e ao alinhamento aos objetivos do Programa. Desse modo, o discurso institucional não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas delimita os modos possíveis de significar o acolher no interior do PARE.

Ao mobilizar a perspectiva discursiva de Pêcheux, compreende-se que essas formulações participam dos processos de interpelação do sujeito, produzindo determinadas posições para o professor no interior dessa materialidade discursiva. O sujeito professor é chamado a ocupar um lugar previamente significado pelo discurso institucional, no qual acolher comparece associado à apropriação do projeto, à realização de diagnósticos e ao cumprimento de procedimentos pedagógicos estabelecidos anteriormente. (PÊCHEUX, 1983, p. 156).

É no interior dessa formação discursiva, atravessada pelo interdiscurso que regula o dizível sobre o acolhimento e a integração do estudante migrante, que se inscreve a **SD3** - “o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas”. Nela, produz-se um deslizamento de sentido em que o acolhimento é mobilizado como um tempo específico, circunscrito ao período das aulas do(a) professor(a) do PARE, e não como uma prática mais ampla no âmbito escolar. Produz-se, assim, o efeito de evidência de que o acolhimento se constitui como uma ação delimitada e exclusiva desse recorte temporal, como se seu sentido estivesse naturalmente fixado àquele momento de atuação docente, apagando-se outras possibilidades de significação no funcionamento discursivo.

As SDs a seguir funcionam em correlação com o efeito de evidência produzido nas SDs anteriores. É importante destacar que o PARE está amparado no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), do qual o recorte analisado corresponde à parte diversificada do currículo, apresentada em ordem direta no documento.

SD5 — “A diversidade é reconhecida [...] na educação escolar” (PPP/PARE, 2022).

SD6 — “Valorização da diferença e o fortalecimento das identidades” (PPP/PARE, 2022).

SD7 — “A igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem”(PPP/PARE, 2022).

As SDs citadas acima, produzem um funcionamento discursivo no qual diversidade, diferença e igualdade são significadas sob o efeito de evidência, isto é, como princípios já estabilizados e incontestáveis no espaço escolar. A diversidade é enunciada como caráter formativo, a diferença é tomada como algo a ser valorizado e as identidades como passíveis de fortalecimento, enquanto a igualdade de direitos é formulada como garantia de acesso, permanência e aprendizagem. Nesse movimento, opera-se uma naturalização dos sentidos, como se tais princípios estivessem plenamente realizados no cotidiano escolar, apagando-se as condições históricas e ideológicas de sua produção.

Nesse funcionamento, os não-ditos e silenciamentos tornam-se constitutivos do próprio dizer institucional, uma vez que aquilo que se formula como universal — diversidade, diferença e igualdade — não explicita as contradições, disputas e desigualdades que atravessam sua efetivação concreta. Assim, silencia-se, por exemplo, a heterogeneidade das condições de acesso e permanência dos sujeitos escolares, bem como os processos de exclusão que se produzem no interior da escola. No que se refere aos sujeitos migrantes, esse silenciamento incide diretamente sobre suas experiências de escolarização, marcadas por

tensões linguísticas, culturais e pedagógicas que não aparecem no discurso oficial. Desse modo, sob o efeito de evidência da inclusão e da igualdade, produz-se um funcionamento discursivo que universaliza sentidos e homogeneiza sujeitos, ao mesmo tempo em que o não-dito sustenta a aparência de completude e harmonia do dizer institucional.

Nesse percurso analítico, destaca-se uma outra sequência discursiva, situada no item 4 — Organização do Atendimento aos alunos. Trata-se de

SD8 - “As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos” (PARE/2022).

Na SD analisada — “As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos, no caso de um número menor de estudantes migrantes e/ou refugiados” — produz-se um funcionamento discursivo em que os sujeitos são tomados a partir de critérios de classificação administrativa, tendo a nacionalidade como marcador organizador das práticas pedagógicas. Nesse movimento, a organização dos grupos é naturalizada como procedimento técnico-pedagógico, produzindo o efeito de evidência de que a distribuição dos estudantes constitui uma ação neutra ao funcionamento escolar.

Entretanto, esse dizer silencia os efeitos subjetivos e políticos dessa forma de agrupamento, bem como as implicações que tal classificação produz na constituição dos pertencimentos escolares. Nesse funcionamento discursivo, não se explicita se os estudantes são convocados a participar desse processo de classificação, tampouco quais sentidos são mobilizados na delimitação desses agrupamentos, o que produz o efeito de naturalização da separação entre “os grupos”. Ao reduzir o estudante migrante e/ou refugiado a um marcador identitário de nacionalidade, apagando sua singularidade, o discurso institui um modo de gestão dos sujeitos que se sustenta na evidência da organização, ao mesmo tempo em que oculta as tensões, desigualdades e processos de estigmatização que atravessam essas práticas.

Outro deslizamento mobilizado diz respeito à estrutura do Projeto Político-Pedagógico, composto por nove páginas, das quais três correspondem a elementos pré e pós-textuais. No corpo do documento, seis páginas são destinadas à apresentação do programa, sendo três dedicadas à sua justificativa e as demais às suas partes organizacionais. Nesse funcionamento, chama atenção a reduzida densidade teórica atribuída a um programa de tamanha relevância, bem como o fato de o PPP não ter sofrido alterações desde sua criação, em 2022, o que produz o efeito de certa estabilização dos sentidos ali inscritos.

A partir desse gesto, o silêncio não se reduz à ausência de dizer, mas se constitui como dimensão estruturante do discurso.—O não-dito, nessa inscrição, funciona como produção de sentido, sustentando a evidência do dizer institucional e naturalizando determinadas ausências. Cabe destacar que as análises relativas ao PPP não se encerram nesta seção, sendo retomadas em outros momentos desta pesquisa, à medida que novos gestos analíticos mobilizam esse mesmo material.

Desse modo, o percurso analítico desenvolvido nesta seção permite compreender que o discurso do acolhimento, formulado no PPP do PARE, não se esgota naquilo que enuncia. Pois compreende-se que os sentidos produzem-se também pelo que permanece não dito, pelos silenciamentos e pelas evidências que atravessam a materialidade discursiva. Nesse funcionamento, o acolhimento é significado como responsabilidade institucional e pedagógica, o professor é interpelado a ocupar a posição de sujeito responsável por sua efetivação e o estudante migrante é frequentemente significado como sujeito que necessita de adaptação, integração e acompanhamento. Nesse movimento, o discurso do acolhimento produz efeitos de evidência que fazem determinados sentidos parecerem naturais e consensuais. O estudante migrante é significado a partir de posições previamente constituídas pelo discurso institucional, enquanto a escola e seus profissionais são convocados a ocupar lugares específicos na realização desse acolhimento. Desse modo, o que se apresenta como evidente ou transparente revela-se atravessado por processos históricos e ideológicos que participam da produção dos sentidos.

Os gestos analíticos aqui desenvolvidos conduzem à discussão apresentada na seção seguinte, que procura compreender como esses funcionamentos discursivos produzem efeitos de apagamento da língua, da cultura e da memória do estudante migrante no planejamento docente

6.2 O LUGAR ATRIBUÍDO À LÍNGUA E A CULTURA DO ESTUDANTE MIGRANTE NO PLANEJAMENTO DOCENTE

Esta seção inscreve-se na análise das sequências discursivas (SDs) recortadas nos planejamentos docentes das turmas do Programa PARE, referentes ao período de março a dezembro de 2024, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em correlação com o Projeto Político-Pedagógico (2022). As sequências discursivas a seguir não distinguem a modalidade de ensino, pois foram aplicadas tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, e referem-se ao período de 15/07/2024 a 28/07/2024. A escolha por esse plano de aula

se inscreve na compreensão do planejamento como materialidade discursiva, a partir da qual se mobilizam SDs que permitem analisar o funcionamento dos silenciamentos e apagamentos da língua, da cultura e da memória do estudante migrante e/ou refugiado, em articulação com os eixos analíticos desta pesquisa.

Considerando que cada material de análise convoca o analista, em função de sua responsabilidade e da questão que formula, à mobilização de determinados conceitos — e não de outros —, compreende-se que o gesto analítico aqui empreendido implica um movimento de ida e volta entre os planejamentos docentes e o Projeto Político-Pedagógico, uma vez que tais materialidades se articulam no funcionamento discursivo em análise. Nessa direção, conforme Orlandi, “[...] levando à construção do ‘seu’ dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da sua questão” (ORLANDI, 1999, p. 27).

É nesse movimento que se recortam as sequências discursivas a seguir, tomadas como materialidades que permitem apreender os funcionamentos dos silenciamentos e apagamentos no planejamento docente.

SD9 – “pronúncia de fonemas ([r], [j], [nh], [lh]), variação linguística, léxico escolar, verbos no infinitivo e discussões sobre preconceito linguístico” (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD10 – “é dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional” (PPP/PARE, 2022).

SD11 - “Léxico e classes gramaticais” (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD12 - “Conhecimento do alfabeto do português do Brasil: associação entre grafemas e os segmentos (fonemas) em palavras”(PPP/PARE, 2022).

SD13 - “Decodificação, fluência de leitura, produção de texto oral, compreensão, escrita **autônoma**” (PPP/PARE, 2022).

Nessas sequências, o gesto analítico recai sobre a centralidade da língua portuguesa como eixo estruturante do acolhimento, na medida em que a maior parte dos objetos de conhecimento mobiliza aspectos linguísticos. Ainda que tais conteúdos se apresentem como pedagógica e institucionalmente justificados, seu funcionamento discursivo produz um efeito específico: o acolhimento passa a significar o ensino da língua portuguesa legitimada pela escola. Ao priorizar atividades voltadas à padronização linguística, o discurso pedagógico reitera a norma-padrão como referência de pertencimento. Assim, dominar a língua portuguesa aparece como condição para “fazer parte do espaço escolar da sociedade”.

Na mesma direção, a SD10 – “é dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional” – presente no Projeto Político-Pedagógico do PARE, integra o documento orientador elaborado em 2022, no período inicial de institucionalização do Programa em Santa Catarina, quando a ampliação das matrículas de estudantes migrantes demandava a organização de diretrizes pedagógicas específicas para a rede estadual. Nesse contexto, o documento assume a língua portuguesa como eixo estruturador do acolhimento escolar. Amparado na Portaria nº 3030/2016, reforça-se a centralidade da língua nacional como fundamento do processo educativo, sem que haja menção à manutenção da língua materna dos estudantes migrantes. Desse modo, o acolhimento desloca-se para uma lógica de assimilação linguística à língua legitimada pela escola. Ainda que a Portaria nº 3030/2016 tenha sido revogada, seus efeitos permanecem em circulação, uma vez que integram o último Projeto Político-Pedagógico em uso nas escolas.

Esse funcionamento, entretanto, passa a apresentar deslocamentos com a publicação da Portaria nº 2666, de 4 de setembro de 2025, que regulamenta o Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante (PAM). Ao tratar das atribuições do professor, o art. 5º, inciso I, estabelece a realização de uma avaliação inicial das necessidades educacionais e emocionais dos estudantes migrantes, considerando suas experiências prévias, idioma, cultura e nível de escolaridade, ampliando, no plano normativo, as dimensões que constituem o acolhimento. Entretanto, esse deslocamento ainda não se materializa plenamente nos documentos que orientam a prática pedagógica. O Projeto Político-Pedagógico do Programa, elaborado em 2022, permanece sem atualização, assim como as ementas que fundamentam o planejamento docente. Desse modo, observa-se uma tensão entre a reformulação da política pública e as materialidades pedagógicas que continuam a sustentar o trabalho dos professores, o que pode dificultar a efetivação, no planejamento escolar, das novas diretrizes propostas pelo PAM.

Na sequência discursiva SD11 - “Léxico e classes gramaticais” , produz-se um deslizamento de sentido em direção à normatização gramatical e à ampliação lexical da língua portuguesa. A língua comparece, nesse funcionamento, como sistema organizado de regras e como recurso de adequação ao espaço escolar. Esse modo de significar a língua se faz presente de forma recorrente nos planejamentos analisados, em correlação com o Projeto Político-Pedagógico, reforçando um funcionamento discursivo no qual o domínio da norma linguística se coloca como condição para a integração do estudante migrante no processo educativo.

As SDs 12 e 13 - tratam das ementas dos Anos Iniciais e Anos Finais, e não aparece as ementas do Ensino Médio - já que nesse período o programa não era oferecido a esta

modalidade. Entretanto, chama atenção o fato de não haver, nessas formulações, referências à língua materna dos estudantes migrantes, embora o próprio PPP preveja que os materiais sejam adaptados ao nível de compreensão da língua portuguesa dos estudantes estrangeiros. Esse funcionamento produz um deslocamento significativo: ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de adaptação linguística, o documento silencia as demais línguas que constituem a trajetória dos sujeitos atendidos pelo Programa. Assim, o acolhimento passa a ser fortemente associado à inserção na língua portuguesa, produzindo o efeito de que a participação no espaço escolar depende, prioritariamente, da apropriação da língua nacional. Ela não aparece como recurso pedagógico, nem como campo de significação. A única língua legítima é a da escola. Isso produz o efeito de que para o estudante migrante é necessário dominar o léxico e a estrutura da língua portuguesa.

Nesse funcionamento, a associação entre acolhimento e ensino da língua portuguesa produz o efeito de que a principal barreira à escolarização é de ordem linguística e que, uma vez superada, o sujeito estaria integrado ao processo de ensino aprendizagem e ao ensino. Nesse movimento, outras dimensões — culturais, históricas e políticas — tendem a ser silenciadas. Assim, o gesto de ensinar a língua não se configura como neutro, pois também participa da constituição de sujeitos, ao delimitar quem pode ser ouvido e de que modo se pode dizer no espaço escolar. Desse modo, acolher passa a significar ensinar a falar e a agir nos termos da língua e da cultura legitimada.

Dessa forma, produz-se o efeito de que o estudante migrante “precisa” aprender o português para ser compreendido, naturalizando essa exigência e apagando as condições históricas e políticas que o constituem na posição de estrangeiro. O gesto de ensinar a língua, nesse contexto, inscreve-se também como gesto de produção de sujeitos, na medida em que delimita quem pode ser ouvido e de que modo se pode dizer no espaço escolar. Conforme Michel Pêcheux ([1983] 2006, p. 31), nos espaços discursivos “logicamente estabilizados” supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, uma vez que os enunciados ali produzidos se apresentam como independentes da enunciação, inscrevendo-se sob o efeito de transparência na descrição do universo discursivo. Tal estabilização produz um efeito de evidência, pelo qual o dizer comparece como natural, adequado e autoexplicativo, apagando sua historicidade.

É nesse funcionamento que se pode compreender, ao percorrer a história do ensino do português no Brasil, que, desde o período colonial, a língua portuguesa se inscreve como dispositivo de regulação linguística e cultural. Nessa direção, a relação entre o dito e o não dito pode ser considerada sócio-historicamente, no que a autora denomina de “poder-dizer”.

Tal relação se ancora no silêncio fundador, que permite compreender a historicidade discursiva na construção desse poder, uma vez que “a política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, [1942] 2007, p. 73).

Nessa direção, ao se considerar o contexto contemporâneo, em que o estudante migrante passa a ocupar o espaço escolar, observa-se a permanência de um funcionamento discursivo que (re)inscreve a centralidade da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que outras línguas e culturas tendem a ser silenciadas, produzindo efeitos de apagamento que atravessam o processo de acolhimento. Conforme Lucena, “[...] o português chega ao Brasil como a língua do estrangeiro e, desde essa época, ocorria o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira e, conseqüentemente, a gradual interdição e o apagamento das línguas originárias” (2023, p. 108).

É nesse fio histórico que se compreende a persistência desse funcionamento no presente, em que a língua portuguesa continua a operar como dispositivo de regulação linguística e cultural. Nessa inscrição, o acolhimento passa a se articular ao ensino da língua legitimada, ao mesmo tempo em que, pela política do silêncio, outras línguas e formas de dizer são apagadas, (re)inscrevendo, sob novas condições, processos já historicamente constituídos.

Nessa direção, produz-se também um deslizamento de sentido que inscreve um gesto do poder público voltado ao ensino da língua portuguesa, no âmbito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Conforme Lucena, “trata-se do ensino do que poderia ser chamado de segunda ou terceira língua, mas em um contexto de imersão devido a questões migratórias de vulnerabilidade, que surge em 2001, em Portugal, por meio do projeto Portugal Acolhe, voltado a imigrantes que chegavam ao país” (LUCENA, 2023, p. 110).

Desse modo, ao ser mobilizado no contexto do PARE, o PLAc (re)inscreve esse funcionamento, produzindo o efeito de que acolher implica, necessariamente, aprender a língua portuguesa, o que pode contribuir para o apagamento de outras línguas e para a redução do processo de acolhimento à dimensão linguística.

Nesse sentido, a posição-sujeito do estudante migrante no espaço escolar é atravessada por deslocamentos, silenciamentos e resistências, constituindo-se na relação com memórias de outras culturas, línguas e histórias em tensão com os discursos institucionais. Nesse funcionamento, os processos de apagamento linguístico se inscrevem pela centralidade da língua portuguesa como condição de legitimidade do dizer, silenciando outras línguas e

restringindo as possibilidades de significação do sujeito migrante, delimitando, assim, seus modos de dizer e de existir no espaço escolar.

É nesse horizonte que se inserem as SDs referentes ao plano de aula, do período 29/07 a 06/09/24. As sequências a seguir integram o planejamento correspondente ao segundo semestre de 2024, momento em que os estudantes já haviam percorrido os primeiros meses de inserção no Programa PARE. Diferentemente das SDs anteriores, centradas na aprendizagem da língua portuguesa, essas formulações deslocam o foco para o reconhecimento do espaço vivido e para a construção de referências territoriais no contexto brasileiro. As SDs a seguir foram recortadas dos campos: Habilidades e Componente Curricular - Dimensão Cultural - que fazem parte da estrutura do plano de aula. São elas:

SD14- “O lugar onde vivo”; (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD15 - “Diferenciar moradias de seu país e do Brasil”; (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD16 - “**Reconhecer** o **lugar** onde mora; Identificar os principais pontos de referência do bairro (nomes de ruas)”; (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD17 - “Compreender a **diferença entre rua, avenida, travessa e servidão**”; (Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

SD18 - “**Mapear e realizar** percursos no entorno da escola”(Plano, 15/07/2024 a 28/07/2024).

As SD14 (“O lugar onde vivo”), SD15 (“Diferenciar moradias de seu país e do Brasil”), SD16 (“Reconhecer o lugar onde mora; identificar os principais pontos de referência do bairro”), SD17 (“Compreender a diferença entre rua, avenida, travessa e servidão”) e SD18 (“Mapear e realizar percursos no entorno da escola”) organizam-se em torno do eixo do espaço e da territorialidade em que o estudante migrante se inscreve. Nesse funcionamento, o sujeito é convocado a localizar-se, reconhecer e nomear o espaço que passa a habitar, produzindo efeitos de pertencimento vinculados ao território brasileiro. Nesse deslizamento de sentido não há abertura para a inscrição de outros espaços de significação, especialmente aqueles relacionados ao lugar de origem do estudante, o que inscreve um funcionamento que privilegia a territorialização local em detrimento da circulação de outros dizeres.

Dessa forma, a memória discursiva mobilizada é a do “novo território”, pois “[...] alguma coisa mais forte — que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentido constituídas em outros dizeres, em muitas outras vozes no jogo da língua, que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcadas pelas

ideologias e pelas posições relativas ao poder — traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos, apesar de suas vontades” (ORLANDI, 1999, p. 27).

Nesse sentido, pode-se pensar nas vontades, nos desejos e nas experiências que constituem a trajetória do estudante migrante, bem como na possibilidade de um deslizamento de sentidos que considerasse sua história de deslocamento e as memórias vinculadas ao país de origem. Contudo, os sentidos produzidos nas SDs tendem a privilegiar o “novo” em relação ao “antigo”, significando a inserção no novo contexto escolar como horizonte desejável e produzindo um efeito de hierarquização entre diferentes experiências e pertencimentos. Nesse funcionamento, o acontecimento histórico da migração deixa de ser mobilizado em sua espessura histórica e passa a ser ressignificado a partir das exigências de adaptação ao presente, restringindo a circulação de outras memórias e formas de significação.

É nesse movimento que se produz um efeito de apagamento da memória histórica do deslocamento, particularmente das memórias coletivas relacionadas ao país de origem, às línguas, às culturas e às experiências anteriores do sujeito migrante. Nessa perspectiva, Orlandi (1999, p. 64) afirma que “o sujeito é assujeitado, pois para falar precisa ser afetado pela língua e para que suas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido”, sendo determinado pelo interdiscurso e pela memória do dizer. Desse modo, os sentidos não se originam no sujeito, mas se constituem na relação com dizeres anteriores que retornam sob diferentes formas. Ao mesmo tempo, essa memória não se apresenta como um depósito estável de sentidos, pois é atravessada pelo esquecimento e pela falha. Assim como a língua é sujeita ao equívoco, a memória também se constitui por esquecimentos, deslocamentos e retomadas, o que permite compreender que os processos de apagamento observados nas SDs não são absolutos, mas sempre passíveis de fissuras, resistências e reinterpretações.

Nesse viés, o verbo “diferenciar”, na SD15, não opera apenas como uma ação cognitiva de reconhecimento de distinções, mas institui um gesto discursivo de classificação que organiza os sentidos a partir de uma lógica comparativa. Assim, ao convocar o estudante a “diferenciar moradias de seu país e do Brasil”, não se trata simplesmente de colocar dois espaços em relação, mas de inscrevê-los sob o efeito de objetificação da experiência migratória: a moradia do país de origem deixa de operar como espaço vivido e narrado pelo sujeito e passa a ser tratada como categoria descritiva, passível de ser organizada, classificada e, eventualmente, hierarquizada. Desse modo, esse gesto desloca a memória discursiva de sua dimensão histórica e afetiva para uma dimensão pedagógica regulada, em que o “outro” é compreendido a partir de quadros de referência previamente estabilizados.

Desse modo, a alteridade não circula como produção de sentidos, mas como objeto de conhecimento, o que contribui para atenuar a potência do acontecimento migratório enquanto ruptura e reinscrevê-lo como variação dentro de um mesmo quadro de significação. Consequentemente, a memória é reinscrita no interior de um quadro já definido pelo discurso escolar. Nessa direção, conforme Orlandi (2020, p. 37-38), “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação [...]”, sendo o interdiscurso aquilo que faz com que “algo fale sempre antes, em outro lugar e independentemente”, sob a determinação das formações ideológicas, produzindo para o sujeito um sistema de evidências e significações percebidas como naturais.

No mesmo movimento, na SD17 – “Compreender a **diferença** entre **rua, avenida, travessa e servidão**” –, o planejamento mobiliza classificações próprias da organização urbana brasileira, inscrevendo o sujeito no aprendizado de categorias legitimadas pelo contexto local. Entretanto, tais designações não operam apenas como conteúdos descritivos ou nomenclaturas neutras do espaço urbano. Ao contrário, constituem-se como formas de organizar simbolicamente o espaço e, consequentemente, de produzir modos de relação com ele.

Nesse sentido, termos como “rua”, “avenida”, “travessa” e “servidão” funcionam como marcas de um saber urbano institucionalizado, que define não apenas diferenças estruturais entre vias, mas também modos legítimos de nomear e significar o espaço. Ao ser convocado a “compreender a diferença” entre essas categorias, o estudante migrante é interpelado a inscrever-se em uma memória discursiva específica — aquela que estabiliza os sentidos do espaço urbano a partir da história e das práticas sociais brasileiras.

Desse modo, o trabalho com essas categorias produz um efeito de evidência: o espaço passa a significar como se seus sentidos fossem naturais e universais, quando, na realidade, são historicamente construídos e ideologicamente determinados. Nesse funcionamento, a memória discursiva do lugar de origem do estudante — que também organiza e nomeia o espaço a partir de outras formações discursivas — deixa de ser mobilizada.

Nesse funcionamento, instaura-se um processo de apagamento — não porque os modos de nomeação do espaço vinculados ao lugar de origem deixem de existir, mas porque não encontram lugar de inscrição no discurso pedagógico. O estudante não é convocado a relacionar, tensionar ou fazer circular os sentidos que constituem seu próprio território; ao contrário, é interpelado a deslocar-se para os referenciais legitimados no novo espaço, tomando-os como evidentes e necessários. Nesse movimento, não se produz uma substituição explícita, mas um silenciamento que impede a atualização de outras memórias discursivas.

Assim, a aprendizagem das categorias “rua”, “avenida”, “travessa” e “servidão” não se limita à apropriação de um léxico urbano, mas participa de um processo mais amplo de reinscrição simbólica, no qual a memória discursiva do “novo território” se sobrepõe à memória deslocamento migratório. É nesse ponto que o ensino opera como espaço de regularização dos sentidos, produzindo a integração do sujeito ao custo do silenciamento de outras formas de significar o espaço.

A SD18 — “**Mapear e realizar** percursos no entorno da escola” — intensifica esse funcionamento ao deslocar o sujeito para uma prática de leitura e organização do espaço que privilegia o território imediato. O gesto de mapear e percorrer não opera apenas como atividade cognitiva, mas como forma de inscrição do estudante no espaço local, reiterando os sentidos já estabilizados pelas SDs anteriores. Nessa direção, o percurso a ser realizado não convoca outras histórias de espacialidade, mas orienta o sujeito a reconhecer, nomear e significar o entorno escolar como referência central. Desse modo, produz-se um efeito de evidência do espaço vivido no Brasil, ao mesmo tempo em que a historicidade dos outros territórios — aqueles vinculados ao deslocamento — permanece não mobilizada no discurso pedagógico.

Nesse viés, as formulações a seguir, aparecem apenas no planejamento correspondente ao mês de dezembro de 2024, momento de encerramento do ano letivo. Após um percurso em que os planejamentos privilegiaram a aprendizagem da língua portuguesa, a adaptação ao espaço escolar e a apropriação de referenciais do contexto brasileiro, inscreve-se um deslocamento discursivo em direção à cultura de origem dos estudantes migrantes. Ainda que esse movimento produza um efeito de ampliação dos sentidos de acolhimento, ele ocorre somente ao final do percurso formativo, quando a maior parte das ações pedagógicas já esteve orientada pela inserção do estudante na língua e na cultura legitimadas pela escola. É nesse contexto que emergem as seguintes sequências discursivas:

SD19 — “**Valorizar a cultura** de origem dos alunos”. (Plano 03/12/2024 a 13/12/2024)

SD20 — “**Comparar** diferentes feriados entre o país de **origem** e o Brasil”. (Plano 03/12/2024 a 13/12/2024)

Tal movimento, inscrito no interior do discurso pedagógico, produz, à primeira vista, um efeito de reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, ao considerar as condições de produção desse dizer, essa valorização inscreve-se em um funcionamento que não se constitui como abertura à circulação de sentidos produzidos pelos próprios sujeitos, mas como

reinscrição da cultura no interior de formas curriculares previamente estabilizadas. Nesse movimento, a cultura é deslocada de sua dimensão discursiva para funcionar como conteúdo ensinável, passível de sistematização e organização no planejamento escolar.

Já na SD20, o funcionamento discursivo organiza-se a partir de uma lógica comparativa que estrutura a diferença cultural em termos de equivalência e distinção. O verbo “comparar” não apenas coloca em relação dois espaços culturais, mas institui um gesto de classificação que reorganiza a cultura de origem sob parâmetros escolares estabilizados. Nesse processo, os feriados operam como marcadores temporais que tornam a cultura visível, porém reduzida a elementos pontuais e administráveis. Desse modo, a cultura deixa de operar como narrativa de experiência para ser tratada como objeto de conhecimento, inserida em práticas de ordenação e sistematização, o que contribui para a estabilização dos sentidos e para a atenuação da complexidade histórica da experiência migratória.

Dessa forma, os objetos de conhecimento associados — como “Calendário”, “História em quadrinhos”, “Ordem alfabética” e “Léxico sobre datas” — inscrevem a cultura de origem sob a forma de conteúdos escolarmente organizados. A valorização, nesse contexto, opera por meio da comparação entre datas e feriados, transformando a diferença cultural em conteúdo. Essa operação produz um efeito de sentido específico: a cultura deixa de ser compreendida como experiência histórica e vivida, passando a funcionar como objeto pedagógico. A comparação entre feriados, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de diferentes referências culturais, tende a estabilizá-las em uma lógica de equivalência, reduzindo a complexidade das trajetórias migratórias a marcadores temporais e comemorativos.

Nesse funcionamento, o acolhimento opera por meio de uma reorganização da diferença, tornando-a ensinável e administrável no interior da forma escolar. Nesse processo, silenciam-se dimensões da experiência migratória que não se deixam capturar pela lógica curricular, como as condições de deslocamento, as rupturas vividas e as tensões interculturais.

Nessa direção, conforme Orlandi (2007), o silêncio não se configura como ausência, mas como parte constitutiva do processo de significação, operando na delimitação dos sentidos possíveis. Ao privilegiar a comparação entre datas e feriados, o discurso pedagógico produz um efeito de neutralização da dimensão política da migração, deslocando-a para o campo da cultura escolarizada.

Ainda no mesmo planejamento do ensino fundamental e médio, outras sequências discursivas permitem observar o modo como o acolhimento se materializa no interior da organização pedagógica, a saber, o planejamento correspondente ao período de 24 de junho a 12 de julho de 2024, quando os estudantes migrantes já haviam vivenciado as primeiras

etapas de acolhimento e diagnóstico previstas pelo Programa, passam a emergir formulações voltadas à organização do trabalho pedagógico. Nesse momento, o acolhimento deixa de ser significado apenas como ação inicial de recepção e passa a inscrever-se nas práticas didático-pedagógicas que orientam o cotidiano escolar. As sequências discursivas a seguir evidenciam esse deslocamento ao mobilizarem metodologias, estratégias de ensino e formas de organização da aprendizagem:

SD21 - “Metodologia adaptada ao contexto do estudante”(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

SD22 - “(x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos”(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

SD23 - “(x) Socialização e sistematização dos conteúdos”(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

SD24 - “(x) Vivências de experiências”(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

SD25 - “Reconhecer pesos e medidas”(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

SD26 - “Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos”.(Plano - 24/06/2024 a 12/07/2024).

As sequências discursivas reunidas nesses planejamentos indicam um deslocamento importante na significação do acolhimento. Se, nas etapas iniciais do Programa, predominam formulações relacionadas à recepção, ao diagnóstico e à inserção do estudante migrante, nesse momento o acolhimento passa a ser discursivizado como princípio organizador do fazer pedagógico. As metodologias, as estratégias de leitura, os momentos de socialização e as vivências propostas passam a constituir materialidades por meio das quais o acolhimento é significado no interior da prática docente, conforme se observa nas sequências discursivas que seguem

A formulação “Metodologia adaptada ao contexto do estudante”, na SD21, enuncia, no nível do dizer, uma abertura à diferença. No entanto, essa adaptação inscreve-se no interior de um funcionamento previamente estruturado, como se observa nas SD22, SD23 e SD24, organizadas sob a forma de checklist. Nesse movimento, a adaptação não se produz como deslocamento efetivo das práticas pedagógicas, mas como adequação do sujeito às formas já estabilizadas do discurso escolar. O que se apresenta como flexibilidade pedagógica opera, discursivamente, como regulação. Nesse gesto interpretativo, o acolhimento não se configura como abertura à alteridade, mas como sua incorporação controlada no interior de práticas previamente definidas. A diferença é reconhecida, porém administrada, circunscrita a procedimentos que não se alteram em sua materialidade.

Na SD25 — “Reconhecer pesos e medidas” —, o deslizamento de sentido se desloca para o campo dos saberes considerados funcionais. A aprendizagem da matemática é significanda como instrumento de inserção na ordem cotidiana, reforçando a interpelação do estudante como aquele que precisa adaptar-se às formas de organização do espaço social e escolar. Nessa direção, o ensino da matemática comparece como instrumento de adaptação ao cotidiano da escola — compreender horários, organizar atividades, ajustar-se à dinâmica institucional. Produz-se, assim, um efeito de simplificação curricular que tende a apresentar-se como natural e necessário, como se o ingresso do estudante migrante no campo matemático devesse ocorrer, prioritariamente, por conteúdos considerados básicos e utilitários. Esse funcionamento discursivo atualiza uma memória segundo a qual o estudante migrante necessita, antes de tudo, adquirir competências para adaptar-se ao novo contexto, deslocando para um segundo plano outras possibilidades de significação do ensino da matemática.

Na perspectiva de Pêcheux (2014, p. 147), esse movimento denomina o “caráter material do sentido - mascarado por sua evidência transparente para o sujeito - [que] consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’”. Assim, a organização curricular que privilegia determinados conteúdos não se apresenta como construção histórica situada, mas como resposta evidente às “necessidades” do estudante migrante. O sentido de que ele precisa adaptar-se primeiro — aprender horários, medidas, rotinas — comparece como natural, quando, na realidade, está inscrito em formações ideológicas que estruturam o modo como a escola significa acolher o estudante migrante no planejamento escolar.

Nessa direção, a SD26 - “Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos”, presente nos planejamentos do mês 07 do ensino fundamental e do ensino médio, mobiliza um movimento discursivo que, em um primeiro momento, parece produzir abertura para a subjetividade do estudante migrante. Essa proposta aparece em um momento posterior do planejamento anual, quando o estudante já percorreu parte significativa do processo de escolarização no Programa. A escrita autobiográfica emerge, então, como estratégia pedagógica voltada à expressão da subjetividade. A proposta convoca a escrita de si, colocando em circulação de dizeres relacionados aos gostos, desejos e sentimentos do sujeito. Nesse gesto, produz-se o efeito de que o acolhimento se constituiria como espaço de escuta e expressão da singularidade do estudante. No entanto, essa abertura não se dá de forma plena, pois o convite para que o estudante escreva sobre si permanece inscrito em uma proposta pedagógica previamente delimitada. Nessa materialidade, embora a

atividade possibilite a emergência de memórias, desejos e experiências, esses dizeres continuam atravessados pelas condições institucionais que regulam o que pode ser dito, quais memórias são legitimadas e quais sentidos tendem a ser silenciados. A memória comparece, mas sob a forma administrável, passível de registro e avaliação, e não necessariamente como elaboração das experiências de deslocamento e travessia que marcam a condição do migrante.

Nesse processo, a produção de narrativas sobre si aparece como prática pedagógica naturalizada no interior do discurso do acolhimento, como se falar de si, narrar sentimentos e expor experiências pessoais constituíssem gestos universalmente acessíveis e pedagogicamente transparentes para todo estudante migrante. Desse modo, apaga-se a historicidade das condições de produção em que tais dizeres emergem, bem como as diferenças linguísticas, culturais e subjetivas que atravessam a relação do sujeito migrante com a escrita de si.

Por fim, destaca-se o silêncio em torno das experiências de deslocamento, refúgio ou possíveis conflitos interculturais. A migração não comparece como condição histórica ou política, sendo suavizada na categoria “cultura”. Nesse movimento, o discurso desloca a experiência migratória para o campo das datas comemorativas e da comparação entre países, produzindo um efeito de neutralização da dimensão política da mobilidade humana.

Essas contradições não se configuram como falhas do planejamento, mas como efeitos do próprio funcionamento discursivo institucional. O acolhimento constrói-se na tensão entre reconhecer e organizar, entre abrir espaço à diferença e enquadrá-la em formas curriculares estabilizadas. É nesse ponto que o discurso pedagógico revela suas fissuras: ao mesmo tempo em que afirma a valorização da cultura de origem, reinscreve essa diferença em parâmetros administráveis.

Nesse processo, ao reinscrever o estudante migrante em uma lógica de normatização linguística e reterritorialização simbólica — com possíveis efeitos sobre sua língua e sua história —, o planejamento também incide sobre o lugar do professor. Ao organizar o acolhimento como procedimento técnico e curricular, o discurso delimita não apenas os modos de significar o estudante, mas também circunscreve, em certa medida, a posição daquele que acolhe. Desse modo, ao deslocar o acolhimento para o campo da adequação e da gestão pedagógica, tende a atenuar a implicação do docente enquanto sujeito histórico e ideológico, produzindo efeitos que podem ser compreendidos como um certo apagamento do professor enquanto sujeito do acolhimento.

6.3 O LUGAR DO(A) PROFESSOR(A) NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DO ACOLHIMENTO

Nesta seção, busca-se analisar o lugar do(a) professor(a) no funcionamento discursivo do acolhimento, tomando como foco as condições em que se produzem determinadas posições-sujeito no contexto do Programa de Acolhimento ao Migrante e/ou refugiado (PARE). Parte-se da compreensão de que tais posições não se referem ao professor empírico, individualmente considerado, mas aos modos pelos quais o sujeito é discursivamente interpelado a ocupar determinados lugares de dizer e de atuação no espaço escolar. Nessa perspectiva, interessa compreender como o discurso institucional do acolhimento organiza modos de significar o trabalho docente e regula determinadas práticas pedagógicas. As sequências discursivas (SDs) analisadas foram recortadas a partir do critério de relevância desta pesquisa, especialmente no item (iii), referente à presença de marcas de tensão e contradição, tendo sido extraídas do PPP do PARE/2024 e dos planejamentos docentes do ensino fundamental e médio. A seguir, apresentam-se as SDs:

SD27 -“o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto pedagógico”.(PPP/2022).

SD28 -“o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas e realização de uma avaliação diagnóstica”. (PPP/2022).

SD29 - “o professor deverá informar à Direção Escolar [...] sobre o processo de aprendizagem da língua, socialização e sociabilidade”. (PPP/2022).

SD30 - “As atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa”. (PPP/2022).

As formulações “o professor precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto pedagógico”, “o professor destinará suas aulas” e “o professor deverá informar à Direção Escolar” inscrevem-se em um discurso injuntivo, marcado pela produção de efeitos de dever ser e dever fazer. Por meio dessas formas linguísticas, o documento interpela o professor a assumir determinadas práticas e responsabilidades, produzindo uma posição-sujeito docente alinhada aos objetivos institucionais do Programa. Desse modo, os sentidos de acolhimento são regulados por uma lógica prescritiva que delimita as formas consideradas legítimas de acolher, ensinar e acompanhar o estudante migrante.

O(a) professor(a), nesse modo de produção de sentido, não é convocado a produzir sentidos a partir do encontro com a alteridade, mas a operacionalizar um conjunto de práticas já legitimadas. O acolhimento passa a significar, assim, a aplicação de um protocolo, e não um gesto discursivo situado. É nesse processo que se produz um efeito de apagamento do(a) dizer/fazer do professor(a) enquanto sujeito do acolher, uma vez que sua implicação histórica e ideológica tende a ser atenuada em favor de uma atuação regulada no interior do discurso pedagógico.

Nessa perspectiva, Pêcheux (2014, p. 151) afirma que a formação discursiva dominante, por meio da interpelação ideológica, “fornece-impõe a ‘realidade das coisas’ e o seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)”. Ao mesmo tempo, o autor destaca que é pela articulação com o interdiscurso que o sujeito se constitui em sua relação com os sentidos. Assim, as sequências discursivas analisadas produzem um efeito de evidência acerca das atribuições docentes, interpelando o professor a ocupar uma posição de cumprimento e execução das diretrizes do Programa. Nessa inscrição, o acolhimento tende a ser significado como prática regulada institucionalmente, cujos sentidos aparecem como previamente definidos e legitimados.

No conjunto das sequências analisadas, a SD29 apresenta uma dinâmica discursiva que merece destaque por sua formulação mais impessoal e normativa: “As atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa”. Diferentemente das demais SDs, em que a figura do professor é explicitamente nomeada, aqui observa-se um apagamento dessa marcação direta do sujeito docente, deslocando a responsabilidade da ação para uma construção que generaliza o fazer docente.

Nesse sentido, Orlandi (2020, p. 73) afirma que “toda a fala resulta assim de um efeito de sustentação no já dito que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história”. A partir dessa formulação, é possível compreender que, na **SD29**, o emprego de formas impessoais produz um efeito de apagamento das marcas de enunciação, fazendo com que a orientação apresentada se constitua como evidente e universal. Em nosso gesto analítico, observamos que o discurso não se limita à prescrição de uma prática pedagógica, mas produz o efeito de que o modo de agir indicado decorre naturalmente das necessidades do acolhimento, silenciando as condições históricas e ideológicas que sustentam tal formulação.

Nesse processo discursivo, o que se coloca em cena não é apenas a prescrição de uma prática pedagógica, mas a própria naturalização de um modo de organização do ensino, no qual a adaptação dos materiais didáticos aparece como requisito dado, estabilizado pelo discurso institucional. Assim, a SD29 reforça o movimento já observado nas demais sequências, ao mesmo tempo em que intensifica o efeito de despersonalização do trabalho docente no interior do discurso do acolhimento.

Nesse movimento, as SDs a seguir, foram recortadas da estrutura dos planejamentos do PARE/SC destinados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio:

SD31 - “Plano da Sequência Didática – Ensino Fundamental – Ensino Médio”. (Plano Mês 05 (22/05 a 21/06/2024))

SD32, a seção “Metodologia”. (Plano Mês 05 (22/05 a 21/06/2024))

SD33 — “A avaliação requer processos contínuos”. (Plano Mês 05 (22/05 a 21/06/2024))

A SD31 corresponde ao título do documento denominado “Plano da Sequência Didática – Ensino Fundamental – Ensino Médio”, que organiza as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os estudantes migrantes e/ou refugiados no período de trinta dias. Esse plano é composto por seções específicas, entre elas identificação, objetivos, metodologia, recursos e avaliação. A disponibilização de um mesmo modelo para diferentes etapas da escolarização faz circular sentidos de uniformização na organização do planejamento, minimizando, na materialidade do documento, distinções relativas às especificidades de cada etapa de ensino.

A SD32 refere-se à seção intitulada “Metodologia”. Nesse espaço, as formas de condução das atividades são registradas predominantemente por meio de opções previamente definidas, organizadas em formato de checklist. Embora exista a possibilidade de inserção de outras metodologias por meio do campo “outros”, nos planejamentos analisados tal espaço não foi mobilizado pelos professores. Desse modo, observa-se que a descrição das práticas pedagógicas tende a ocorrer a partir da seleção de alternativas já disponibilizadas pelo próprio documento. Não se trata, neste estudo, de buscar as razões pelas quais os professores optaram por não utilizá-lo, mas de observar os efeitos discursivos produzidos por essa regularidade no corpus.

Nesse sentido, a recorrência da seleção de opções previamente disponibilizadas pelo documento, em detrimento da produção de descrições próprias, produz um efeito de estabilização dos modos de dizer sobre a prática pedagógica. O espaço destinado à

singularização da metodologia permanece sem inscrição nos planejamentos analisados, enquanto ganham visibilidade os enunciados já institucionalmente previstos, fazendo circular sentidos de padronização e regularização do planejamento.

Na SD33 — “A avaliação requer processos contínuos...” — a formulação impessoal reforça esse movimento ao produzir um efeito de universalização. A ausência de um sujeito avaliador explicitado faz com que a avaliação apareça como princípio “evidente” como se estivesse dada pela própria organização pedagógica. Nesse funcionamento, apaga-se o(a) professor(a) enquanto sujeito de linguagem, isto é, enquanto posição discursiva implicada na produção de sentidos sobre o acolhimento.

Esse conjunto de operações articula-se ao que Pêcheux (2014, p. 146) denomina efeito de evidência, segundo o qual o sentido se apresenta como transparente e natural, ocultando sua dependência constitutiva do “todo complexo das formações ideológicas”. Como afirma o autor, “as palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 148).

É justamente nesse gesto que a interpelação ideológica atua na constituição do sujeito do discurso. Conforme Pêcheux (2014, p. 149), a “interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas [...] e fornece ‘a cada sujeito’, enquanto sistema de evidências e significações percebidas, aceitas, experimentadas”. Nessa perspectiva, o planejamento não apenas organiza conteúdos, mas interpela o(a) professor(a) a reconhecer-se em determinados modos de planejar, ensinar e acolher, sustentados pelo interdiscurso pedagógico-administrativo. Desse modo, o planejamento tende a apresentar-se como prática naturalizada e evidente, produzindo efeitos que estabilizam determinados sentidos sobre o fazer docente. Conforme a SD a seguir:

SD34 - Competências Gerais. Competências Específicas. Objeto de Conhecimento. Critérios de avaliação. Instrumentos de avaliação. Referências bibliográficas. (Plano docente/2024)

A SD34 materializa a estrutura recorrente dos planejamentos analisados no PARE. O documento organiza-se por meio de campos previamente definidos, presentes em todas as modalidades de ensino e articulados aos documentos normativos que orientam a educação básica, especialmente a BNCC (2018) e o Currículo Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (2029) e do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Esses campos

compreendem as Competências Gerais, relacionadas à formação ampla do estudante; as Competências Específicas, vinculadas às áreas do conhecimento e aos componentes curriculares; os Objetos de Conhecimento, que correspondem aos conteúdos e saberes a serem trabalhados; os Critérios e Instrumentos de Avaliação, que orientam os processos avaliativos; e as Referências Bibliográficas, que fundamentam o planejamento pedagógico. Nesse funcionamento, a escrita do planejamento não se produz a partir de um espaço vazio, mas de uma estrutura previamente instituída que organiza os modos de planejar, ensinar e avaliar. Assim, o dizer docente inscreve-se em uma matriz discursiva anterior à sua enunciação, atualizando sentidos já legitimados pelos documentos curriculares e pedagógicos que regulam a prática escolar.

A recorrência das formulações “Competências Gerais” e “Competências Específicas” não se reduz a uma escolha organizacional do planejamento. Ao contrário, inscreve os planejamentos do PARE em uma memória discursiva mais ampla, vinculada às reformas curriculares contemporâneas e à centralidade assumida pela noção de competência na organização dos processos educativos. Nesse funcionamento, a aprendizagem tende a ser significada a partir daquilo que o sujeito deve desenvolver, mobilizar ou demonstrar, deslocando o foco dos conteúdos escolares para as capacidades atribuídas ao estudante.

Conforme Capitanio (2026, p. 155), a noção de competência textualizada na BNCC produz um “movimento de ressignificação do papel da escola, como lugar de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados para o lugar de desenvolvimento de conhecimentos/competências”. Nessa direção, a presença recorrente desse vocabulário nos planejamentos analisados produz efeitos de sentido que associam a aprendizagem ao desenvolvimento “individual de competências”, significando o estudante migrante como responsável por mobilizar determinados saberes e habilidades. No contexto do PARE, esse funcionamento pode contribuir para que os desafios relacionados à experiência migratória, às diferenças linguísticas e às condições históricas do deslocamento apareçam subordinados à necessidade de desenvolver competências consideradas necessárias para a inserção e permanência no espaço escolar.

Nesse gesto interpretativo, o acolhimento do estudante migrante é atravessado por uma lógica que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades previamente definidas, produzindo efeitos de sentido que deslocam para um segundo plano aspectos relacionados às experiências, às memórias e às condições históricas de constituição desse sujeito. Desse modo, o discurso pedagógico articula-se a sentidos que circulam nas reformas educacionais contemporâneas, nas quais a formação tende a ser significada por critérios de desempenho,

adaptação e desenvolvimento individual. Nessa direção, Capitanio (2026, p. 158) afirma que “a educação é constituída pelas contradições da sociedade capitalista que precisa reproduzir seus valores, materializados nos discursos oficiais da competência, da educação para o percurso formativo [...] para a cidadania, para o trabalho”. A recorrência da noção de competência nos planejamentos analisados inscreve-se nesse funcionamento discursivo, significando a aprendizagem a partir daquilo que o estudante deve desenvolver e mobilizar. Como aponta a autora, tais sentidos “interpelam os sujeitos a serem competitivos e individualistas, adaptados e flexíveis, como se isso fosse algo natural”. Esse funcionamento tende a significar o acolhimento como processo de desenvolvimento de competências necessárias à inserção escolar, ao mesmo tempo em que atenua a visibilidade de outros aspectos constitutivos da experiência migratória, como a língua, a cultura e a trajetória de deslocamento do sujeito.

A recorrência do campo “Objeto de Conhecimento” produz o efeito de que os saberes a serem ensinados encontram-se previamente definidos e organizados. Dessa materialidade emergem conhecimentos que são legitimados como necessários ao processo educativo, enquanto outros permanecem menos visíveis. No corpus analisado, observa-se a predominância de conteúdos relacionados à língua portuguesa, à cultura brasileira e aos processos de inserção escolar, produzindo efeitos de sentido que associam o acolhimento à apropriação de conhecimentos considerados necessários para a integração do estudante migrante ao contexto educacional brasileiro. Nesse funcionamento, o sujeito professor(a) é interpelado a organizar sua prática pedagógica a partir de saberes previamente legitimados pelos documentos curriculares, atualizando sentidos estabilizados sobre aquilo que deve ser ensinado, aprendido e reconhecido como conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, a interpelação ideológica, conforme Pêcheux (2014, p. 149), realiza-se por meio das formações ideológicas e do interdiscurso, fornecendo aos sujeitos um sistema de evidências e significações que se apresentam como naturais. Desse modo, o sujeito professor(a) constitui-se no interior de uma matriz discursiva que antecede sua enunciação e orienta determinados modos de significar o ensino, a avaliação e o acolhimento. Assim, os sentidos produzidos nos planejamentos não resultam exclusivamente de decisões individuais, mas se inscrevem em formações discursivas e ideológicas que participam da definição do que pode ser dito, ensinado e legitimado no espaço escolar.

Esse movimento permite compreender por que determinados documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), permanecem circulando como referências

legitimadas no discurso pedagógico, enquanto outros, embora sustentem teoricamente o Programa PARE, não comparecem explicitamente na materialidade dos planejamentos. Nessa direção, o não dito também produz sentidos. A ausência de referência ao PPP do PARE/2024 e ao Currículo Base do Território Catarinense limita a visibilidade de filiações discursivas diretamente relacionadas à educação de estudantes migrantes e aos princípios que orientam o próprio Programa.

Ao discutir os espaços discursivos “logicamente estabilizados”, Pêcheux (1983, p. 31) afirma que neles “supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala”, produzindo um efeito de evidência sobre determinados sentidos. No corpus analisado, esse funcionamento contribui para que certos documentos e saberes circulem como referências naturais e incontestáveis, enquanto outros permanecem menos estabilizados na memória discursiva institucional, mesmo quando ocupam lugar central na fundamentação do PARE. Como efeito, sentidos vinculados ao acolhimento, à diversidade linguística e cultural e às especificidades dos processos migratórios tendem a aparecer de forma menos marcada nos planejamentos analisados.

Assim, os sentidos produzidos sobre o acolhimento do estudante migrante constituem-se na relação com uma memória discursiva que historicamente associa a escolarização ao domínio da língua portuguesa, à aprendizagem de conhecimentos legitimados pela instituição escolar e aos processos de integração ao espaço educativo. Retornam, nesse funcionamento, dizeres já estabilizados sobre alfabetização, aprendizagem e adaptação, os quais participam da constituição dos modos de significar tanto o acolhimento quanto o próprio sujeito migrante no âmbito do Programa.

Conforme materializa-se na SD43, os planejamentos do PARE são organizados a partir dos mesmos períodos de execução para o ensino fundamental e para o ensino médio. Embora essa regularidade possa ser compreendida, em um primeiro momento, como efeito das condições de organização do Programa — uma vez que o mesmo professor(a) era responsável pelo atendimento de diferentes etapas da escolarização em horários distintos —, ela também produz efeitos de sentido que merecem destaque. Ao compartilhar períodos de execução, objetivos, metodologias e objetos de conhecimento semelhantes, os planejamentos tendem a aproximar etapas distintas da escolarização sob uma mesma lógica de funcionamento pedagógico.

As análises realizadas sinalizaram regularidades não apenas na organização temporal, mas também na seleção dos conteúdos e na estrutura dos planejamentos. Os períodos de realização reiteram-se em formulações muito semelhantes entre o ensino fundamental e o

ensino médio, organizando-se em blocos sucessivos ao longo do ano letivo. Nesse funcionamento, as especificidades relacionadas às diferentes etapas da escolarização aparecem menos marcadas, enquanto ganha centralidade a condição de estudante migrante e os processos de acolhimento, adaptação e inserção no espaço escolar brasileiro, conforme materializa-se na SD43.

SD35 – “Período de 22/05/2024 a 21/06/2024” – Ensino Fundamental e Ensino Médio (Plano 05);

“Período de 24/06/2024 a 12/07/2024” – Ensino Fundamental e Ensino Médio (Plano 06);

“Período de 07/09/2024 a 21/10/2024” – Ensino Fundamental e Ensino Médio (Plano 09);

“Período de 22/10/2024 a 02/12/2024” – Ensino Fundamental e Ensino Médio (Plano 10);

“Período de 03/12/2024 a 13/12/2024” – Ensino Fundamental e Ensino Médio (Plano 12).

Nessa direção, também os conteúdos e os eixos temáticos aparecem reiteradamente semelhantes entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em maio e junho, tanto no Fundamental quanto no Médio, os planos mobilizam o eixo “Eu como parte da sociedade”, trabalhando identificação, autobiografia, partes do corpo, origem, pesos e medidas e léxico relacionado à apresentação pessoal. Já no período de junho e julho, os dois níveis retomam praticamente o mesmo conjunto de conteúdos relacionados à vida escolar, rotina, calendário escolar.

Posteriormente, de outubro a dezembro, ambos os níveis trabalham a temática das “identidades socioculturais”, mobilizando lendas brasileiras, mapas, narrativas e comparações entre culturas. A formulação chama atenção por mobilizar a noção de identidade como objeto de ensino, produzindo o efeito de que as culturas podem ser reconhecidas, descritas e comparadas a partir de determinados traços que as caracterizam. Nesse funcionamento, as identidades aparecem associadas a referências nacionais e culturais, convocando os estudantes a se posicionarem em relação à sua cultura de origem e à cultura brasileira. Já no encerramento do ano letivo, os planejamentos retomam conteúdos ligados às “datas históricas e culturais comemorativas”, propondo atividades de comparação entre calendários, feriados e celebrações. Essas formulações produzem um movimento de aproximação entre diferentes referências culturais, ao mesmo tempo em que inscrevem o estudante migrante em um processo de interlocução com a memória histórica e cultural brasileira.

Nesse sentido, a materialidade analisada desliza para uma inscrição de forte homogeneização entre os planejamentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto na

temporalidade quanto na seleção dos conteúdos. Ainda que o Programa preveja a organização das turmas por modalidade de ensino — anos iniciais, anos finais e ensino médio —, os planos mantêm objetivos, eixos temáticos e objetos de conhecimento muito semelhantes, produzindo o efeito de um acolhimento pedagogicamente uniformizado. Tal funcionamento chama atenção, sobretudo porque as próprias diretrizes do programa reconhecem a existência de etapas distintas da escolarização. Além disso, embora as turmas fossem organizadas prioritariamente por modalidade, as condições concretas de funcionamento do PARE permitiam a formação de grupos mistos quando não se atingia o número mínimo de estudantes, reunindo, por exemplo, anos iniciais e anos finais em uma mesma turma. Essas condições de produção contribuem para compreender a recorrência de planejamentos mais amplos e generalizantes, voltados a conteúdos considerados comuns aos estudantes atendidos. Nesse movimento, as especificidades etárias, curriculares e formativas tendem a aparecer menos marcadas, enquanto ganha centralidade a condição de estudante migrante. Produz-se, assim, um efeito em que as diferenças entre as etapas escolares são secundarizadas em favor de práticas voltadas à integração linguística, social e cultural dos sujeitos. Tal regularidade permite problematizar o funcionamento de uma lógica que privilegia competências e capacidades consideradas necessárias à inserção do estudante no espaço escolar brasileiro, independentemente da etapa em que se encontra matriculado. Desse modo, entre o reconhecimento discursivo da diversidade e a repetição dos planejamentos, inscreve-se uma tensão que sinaliza os modos pelos quais o acolhimento é significado no programa: ao mesmo tempo em que se propõe a atender especificidades, tende a estabilizar percursos formativos e práticas pedagógicas comuns aos diferentes sujeitos migrantes.

Essas repetições não devem ser compreendidas como ausência de implicação do professor empírico, mas como efeito de uma formação discursiva que já fornece um modelo legitimado de dizer o acolhimento. A reinscrição quase literal dos mesmos planejamentos indica que o acolher encontra-se formulado como procedimento, cuja formulação aparece como suficiente e completa. Opera-se, assim, um efeito de que o planejamento é uma forma acabada, dispensando deslocamentos significativos que mobilizem a idade, a trajetória ou experiência migratória - que tende a ser absorvida pela lógica administrativa do documento, operando como a normatização curricular que pode produzir efeitos de apagamento e de homogeneização no interior do discurso escolar.

Diante do exposto, torna-se possível compreender que o apagamento do professor enquanto sujeito do acolher não se configura como ausência de ação ou de compromisso pedagógico, mas como efeito de um funcionamento discursivo que organiza o planejamento

sob a lógica da técnica, da padronização e da gestão. Nesse processo, a constituição da memória discursiva do sujeito professor(a) também se relaciona às condições materiais de trabalho e de formação docente. A carga horária de trabalho e a ainda limitada oferta de formações continuadas voltadas ao atendimento de estudantes migrantes podem contribuir para que o(a) professor(a) mobilize sentidos já estabilizados e disponíveis na memória institucional da escola.

Com isso, o professor é interpelado a reconhecer-se como executor de um dispositivo previamente estruturado, no qual o acolher comparece como prática organizada, estabilizada e institucionalmente reconhecida. A implicação histórica, interpretativa e política do gesto docente tende a permanecer pouco textualizada, não por inexistência, mas porque o interdiscurso pedagógico-administrativo fornece um sistema de evidências que naturaliza o planejamento como forma suficiente e adequada.

Nesse gesto de leitura, as formulações presentes no Projeto Político-Pedagógico do PARE, articuladas a documentos normativos e curriculares que regulam a educação básica, como a BNCC, reaparecem nos planejamentos analisados. Esse movimento indica que tais documentos não funcionam apenas como referências administrativas, mas como materialidades que sustentam e atualizam determinados sentidos sobre o acolhimento, a aprendizagem e o estudante migrante. Nessa direção, o acolhimento é significado, predominantemente, como processo de adaptação e integração ao espaço escolar, enquanto o estudante migrante é significado como sujeito que demanda acompanhamento pedagógico específico, apoio linguístico e inserção nas práticas escolares, produzindo efeitos de sentido que o associam à vulnerabilidade e à necessidade de adequação ao novo contexto educacional.

6.4 FISSURAS NO DISCURSO INSTITUCIONAL: ENTRE O ACOLHER E O SILENCIAR

Nesta seção, busca-se analisar as fissuras produzidas entre os sentidos de acolhimento formulados no Projeto Político-Pedagógico do Programa de Acolhimento ao Migrante e/ou Refugiado (PARE/SC 2024) e aqueles que se materializam nos planejamentos docentes do ensino fundamental e do ensino médio. Interessa compreender como formulações que mobilizam o reconhecimento da diversidade, da alteridade e das especificidades dos estudantes migrantes entram em tensão com movimentos de regularização, repetição e estabilização observados na organização pedagógica do Programa.

Nessa direção, o gesto analítico não se orienta pela busca de incoerências entre os documentos, mas pela compreensão dos modos como determinados sentidos se deslocam, se repetem, se estabilizam ou se silenciam no interior do discurso pedagógico-institucional. As sequências discursivas foram recortadas a partir da recorrência de formulações relacionadas à diversidade, à identidade, à integração linguística e às especificidades dos estudantes migrantes, permitindo observar as tensões entre os sentidos de singularidade mobilizados pelo discurso institucional e os processos de regularização que atravessam a materialidade dos planejamentos docentes.

As SDs 36 a 39 estão presentes no PPP/PARE/2024, foram selecionadas por possibilitarem compreender como as tensões e contradições se materializam nos documentos analisados. As SDs 36, 37, 38 e 39 inscrevem-se em uma mesma rede de sentidos, produzindo um discurso institucional que toma a diferença como elemento constitutivo do acolhimento escolar. Formulações como “educar na alteridade”, “valorização da diferença”, “fortalecimento das identidades” e “considerando as especificidades de aprendizagem individuais” mobilizam sentidos relacionados ao reconhecimento da pluralidade cultural, linguística e social dos estudantes migrantes.

SD36 - “Educar na alteridade”.(PPP/PARE/2024).

SD37 - “Reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades”.(PPP/PARE/2024).

SD38 - “As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos”.(PPP/PARE/2024).

SD39 - “Considerando as especificidades de aprendizagem individuais”.(PPP/PARE/2024).

Nesse funcionamento, o acolhimento é significado como prática que pressupõe o respeito às singularidades dos sujeitos e o reconhecimento de suas trajetórias, produzindo o efeito de que a escola se organiza a partir da atenção às diferenças e às necessidades específicas dos estudantes. O discurso institucional do PARE sustenta-se em princípios que tomam a diferença como constitutiva do processo educativo, produzindo o efeito de que o acolhimento se organiza pela escuta, reconhecimento e valorização das experiências dos estudantes migrantes. Entretanto, ao relacionar essas SDs aos planejamentos analisados, observam-se fissuras nesse movimento discursivo. Tais fissuras podem ser compreendidas a partir da noção de assujeitamento discursivo, uma vez que, conforme Pêcheux (2015, p. 157), o sujeito não se constitui como origem transparente do sentido, mas atravessado pelo

discurso. Desse modo, os sentidos de acolhimento, diversidade e integração produzem-se no interior das formações discursivas e ideológicas que organizam os modos de dizer, planejar e significar o sujeito migrante no espaço escolar.

Desse modo, a complexidade da trajetória migrante é deslocada para o campo do conteúdo curricular, tornando-se objeto de intervenção didática. Nesse movimento, apagam-se as condições históricas, ideológicas e subjetivas que atravessam a experiência migratória, produzindo o efeito de que determinados sentidos sobre acolhimento, identidade e integração seriam evidentes e naturalmente compartilhadas no espaço escolar. Nessa direção, Orlandi (2020, p. 73) afirma que “a ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história. Esse é um silenciamento necessário, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível [...] Desse silêncio (constitutivo) [...] resulta a ilusão que permite ao sujeito experimentar os seus sentidos”. Assim, o discurso institucional do acolhimento tende a produzir um efeito de transparência dos sentidos, no qual determinadas formas de significar o estudante migrante passam a operar como evidentes, ao mesmo tempo em que outros dizeres permanecem silenciados.

Desse modo, a SD38 - “As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos” faz emergir uma fissura no discurso institucional do acolhimento, pois a mesma formulação que participa da estabilização administrativa dos sujeitos também possibilita deslocamentos de sentido que escapam parcialmente à normatização pedagógica. A organização dos estudantes por nacionalidade pode produzir outros modos de significar o espaço escolar, especialmente ao possibilitar formas de identificação linguística e cultural entre sujeitos que compartilham experiências migratórias semelhantes. Nesse gesto, a língua materna, que em outros momentos aparece pouco textualizada no planejamento pedagógico, pode reinscrever-se como espaço de interação, pertencimento e produção de sentidos entre os próprios estudantes migrantes.

Desse modo, a SD analisada coloca em funcionamento movimentos contraditórios: ao mesmo tempo em que participa da organização institucional dos sujeitos migrantes, também pode abrir brechas para deslocamentos de sentido que escapam parcialmente à estabilização do discurso pedagógico-administrativo.

Entretanto, no gesto de interpretação do PPP, foi possível compreender que, embora o documento mobilize sentidos de singularidade e especificidade no acolhimento dos estudantes migrantes, os planejamentos do ensino fundamental e do ensino médio apresentam forte regularidade na organização temporal, nos conteúdos, nos objetivos e nas habilidades mobilizadas ao longo de 2024. Os mesmos períodos de realização, eixos temáticos e

propostas pedagógicas reaparecem de modo reiterado entre as duas etapas de ensino, produzindo um efeito de estabilização e repetição dos modos de significar o acolhimento pedagógico. Desse modo, as possibilidades de deslocamento e abertura para outros sentidos convivem, contraditoriamente, com movimentos de regularização discursiva que tendem a estabilizar determinadas formas de planejar e significar o sujeito migrante e o próprio planejamento docente no ambiente escolar.

Desse modo, a SD39 — “considerando as especificidades de aprendizagem individuais” — entra em tensão com a própria materialidade dos planejamentos, uma vez que as especificidades dos sujeitos tendem a aparecer menos textualizadas do que os movimentos de repetição e estabilização dos conteúdos. Nesse movimento discursivo, a diferença é reconhecida no nível do discurso institucional, mas parcialmente silenciada na organização pedagógica que estrutura o acolhimento escolar. Sob essas condições de produção do discurso escolar, pode-se compreender que as línguas maternas dos estudantes, suas memórias de deslocamento, experiências de ruptura e violência, bem como práticas culturais não brasileiras, permanecem pouco formuladas ou não ditas nos planejamentos docentes.

Nessa direção, Pêcheux afirma que é preciso compreender “[...] as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 1983, p. 44). Desse modo, os silenciamentos observados não se constituem apenas como ausência de formulação, mas como efeito das próprias formações discursivas que regulam aquilo que pode — ou não — ser significado no interior do discurso institucional do acolhimento.

Nesse movimento, a análise da SD40 — “visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade” — produz efeitos de sentido relacionados ao cuidado, à proteção e ao acolhimento dos estudantes migrantes. A formulação mobiliza um discurso humanitário, no qual a escola se inscreve como espaço responsável por promover condições de integração e acompanhamento dos sujeitos em situação de deslocamento migratório. Entretanto, o estudante migrante passa a ser significado a partir da ideia de impacto, como alguém cuja aprendizagem e inserção escolar aparecem marcadas por uma condição de insuficiência que necessita ser administrada institucionalmente.

A materialidade analisada não explicita o que seriam, necessariamente, esses “impactos”, e essa não formulação também participa da produção dos sentidos. Conforme Orlandi (2007, p. 64), o silêncio não corresponde à ausência de significação, mas integra o próprio funcionamento do discurso, uma vez que “o silêncio torna possível toda significação,

todo dizer [...]”. Nessa perspectiva, o que não é dito sobre os “impactos” permanece aberto à memória discursiva e aos sentidos que já circulam socialmente sobre os processos migratórios. Assim, a ausência de especificação não produz um vazio de sentido; ao contrário, permite que se projetem sobre o estudante migrante significações associadas a dificuldades, rupturas, deslocamentos e desafios de inserção em um novo contexto social e escolar. Desse modo, o discurso institucional sustenta determinados modos de compreender a experiência migratória, ao mesmo tempo em que deixa pouco formuladas outras possibilidades de significação. Nessa direção, mobiliza-se a

SD41 - “Capacitação da rede estadual de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística” (PPP/PARE/2024)

A SD41 mobiliza sentidos relacionados à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para atuação no acolhimento de estudantes migrantes. Nessa formulação, o discurso institucional produz o efeito de reconhecimento da complexidade linguística e cultural que atravessa o contexto escolar, inscrevendo a formação docente como elemento necessário ao processo de acolhimento. Contudo, ao mobilizar essa SD em relação com a materialidade dos planejamentos analisados, deslocam-se fissuras nesse funcionamento discursivo. Embora o documento institucional mobilize sentidos de formação voltada às especificidades étnico-culturais dos sujeitos migrantes, os planejamentos apresentam movimentos de repetição e estabilização dos conteúdos entre o ensino fundamental e médio, com pouca textualização das singularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada comparece no discurso institucional como necessidade reconhecida, mas seus efeitos aparecem de modo pouco marcado na organização pedagógica analisada.

Nesse gesto interpretativo, não se trata de desconsiderar a importância da formação continuada ou afirmar sua inexistência, mas de compreender que seus efeitos se produzem de modo não linear, atravessados pelas condições de produção do trabalho pedagógico, pelas regularizações do discurso escolar e pelas formas historicamente estabilizadas de planejar e significar o acolhimento no espaço institucional. Nessa direção, Pêcheux (1983, p. 51) permite compreender que os processos discursivos são atravessados pelo “equivoco”, pela “falta” e pela “heterogeneidade constitutiva”, de modo que os sentidos não se estabilizam de forma plena ou homogênea. Assim, os movimentos de repetição observados nos

planejamentos não anulam a importância da formação continuada, mas evidenciam que os deslocamentos de sentido no discurso pedagógico produzem-se em meio a contradições, permanências e regularizações próprias da instituição escolar.

Nessa mesma SD também mobiliza sentidos relacionados à “garantia da integração linguística”, produzindo o efeito de que a inserção escolar e social do estudante migrante passa, necessariamente, pela língua. Nessa inscrição discursiva, embora o documento reconheça as identidades étnico-culturais dos sujeitos migrantes, a integração comparece articulada à dimensão linguística, reinscrevendo a língua portuguesa como elemento central do processo de acolhimento escolar.

Com isso, pode-se compreender uma tensão entre o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade de integração ao idioma nacional, produzindo um movimento contraditório no discurso institucional do acolhimento. Ao mesmo tempo em que se mobilizam sentidos de valorização das diferenças, outras possibilidades de significar a relação entre língua, pertencimento e acolhimento — como o plurilinguismo e a circulação das línguas maternas — permanecem pouco textualizadas na materialidade analisada.

Nessa direção, Orlandi (1990, p. 20-21) afirma que “[...] somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas tem muitos. Desse lugar vazio fazemos falar as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem [...] Somos uma mistura indefinida. Uma mistura que se diz menos por colocar junto coisas diferentes e mais pelo fato de que há trânsito entre as diferenças. Circulação entre lugares. Movimento”. Desse modo, pensar o acolhimento para além da integração linguística implica reconhecer a circulação de múltiplas línguas, memórias e formas de significar o mundo no espaço escolar. Nesse gesto, a língua do outro deixa de comparecer apenas como necessidade de adaptação e pode passar a significar também espaço de encontro, deslocamento e produção de novos sentidos no interior da escola.

Entretanto, ao colocar esses sentidos em relação com a materialidade dos planejamentos do PARE, observam-se fissuras nas próprias condições institucionais de produção do acolhimento escolar. Ao analisar as datas de início dos planejamentos, percebe-se que o primeiro período pedagógico registrado inicia apenas em 22/05/2024, embora o calendário letivo da rede estadual de ensino tenha início no mês de fevereiro. Esse deslocamento temporal produz efeitos de sentido importantes, pois o acolhimento institucionalizado dos estudantes migrantes passa a ser organizado alguns meses após o início do ano letivo regular.

Nesse gesto de interpretação, pode-se compreender que os sujeitos migrantes ingressam em um espaço escolar cujas práticas pedagógicas, rotinas e conteúdos já se

encontram em andamento, fazendo com que o acolhimento compareça de forma posterior à organização inicial da dinâmica escolar. Nessa direção, o tempo do acolhimento institucional parece não coincidir plenamente com o tempo do ingresso escolar, produzindo uma fissura entre o discurso de integração e as condições concretas de inserção pedagógica e linguística dos estudantes migrantes na escola. Nessa perspectiva, Lucena (2023, p. 136) afirma que “[...] a integração não se realiza apenas pelo contato, mas pelo respeito e valorização do outro, de sua cultura e línguas”. Desse modo, a integração do sujeito migrante ultrapassa a dimensão do simples acesso ao espaço escolar, implicando o reconhecimento das múltiplas línguas, memórias e experiências que atravessam sua constituição enquanto sujeito.

Desse modo, a organização temporal do programa, sua relação com a matriz curricular e sua formalização institucional não decorrem apenas de decisões individuais isoladas, mas de um processo mais amplo no qual determinados modos de organizar o acolhimento passam a significar como evidentes no espaço escolar. O espaço pedagógico — que poderia ser imaginado como lugar de maior autonomia para a constituição do gesto de acolher — comparece, nesse funcionamento, atravessado por diretrizes, temporalidades e estruturas que antecedem a própria prática docente.

Nessa direção, o assujeitamento discursivo permite compreender que o acolhimento não se constitui apenas como prática organizada pela instituição, mas também como prática que participa da constituição das posições ocupadas por professores e estudantes no interior do espaço escolar. Desse movimento, produzem-se efeitos de naturalização de determinados modos de significar o acolhimento, que passam a circular como formas legítimas e institucionalmente reconhecidas de organizar a inserção dos estudantes migrantes na escola.

Outro aspecto analisado, refere-se à mudança no modelo de planejamento ao longo da implementação do programa, especialmente a partir de setembro e outubro de 2024. Nos registros iniciais, o documento contemplava explicitamente o campo da dimensão sociocultural, o que marcava, na própria materialidade do texto, a inscrição da cultura e da experiência do estudante migrante como eixo visível do trabalho pedagógico. Posteriormente, observa-se a reformulação do modelo, que passa a organizar-se prioritariamente em torno dos campos “habilidades” e “objetos do conhecimento”. No novo formato, ocorre um deslocamento de sentido, em que os campos do planejamento tendem a ser mais estabilizados, conforme a sequência discursiva:

SD42 - “Metodologia: (x) Produção de cartazes; Regras/rotinas de higiene diária (x) Aula de leitura (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos.

A SD42 passa a operar predominantemente por marcação de itens previamente definidos por checklist, produzindo um efeito de maior regularização do planejamento pedagógico. Em comparação com os primeiros documentos, observa-se um deslocamento de uma estrutura mais aberta e articulada às experiências linguísticas e culturais dos sujeitos para uma organização mais estabilizada, técnica e formularizada.

Nessa perspectiva, a alteração observada não pode ser compreendida como mero ajuste técnico ou formal. Conforme Pêcheux (2014, p. 146-147), os sentidos não se constituem nas palavras em si, mas na relação com as formações ideológicas que as sustentam. Desse modo, a própria organização do documento — seus campos, categorias e formas de preenchimento — participa da produção dos sentidos sobre o acolhimento. A reformulação da estrutura do planejamento produz deslocamentos na forma de textualizar o trabalho pedagógico, indicando mudanças nos modos de significar o currículo, o acolhimento e o estudante migrante no interior do Programa.

Quando a dimensão sociocultural deixa de aparecer como campo explicitamente nomeado e o planejamento passa a organizar-se prioritariamente em torno de habilidades e objetos do conhecimento, observa-se uma reconfiguração na forma de textualizar o acolhimento. O que anteriormente comparecia de modo destacado como preocupação com cultura e identidade passa a ser integrado à lógica curricular mais ampla da rede, em consonância com as diretrizes educacionais vigentes. Sob o efeito de evidência descrito por Pêcheux, essa organização tende a apresentar-se como adequada e alinhada às normativas institucionais, configurando-se como forma legítima de estruturar o ensino.

Nesse funcionamento, pode-se compreender, conforme Pêcheux, que o caráter material do sentido — muitas vezes percebido como transparente — está inscrito nas próprias formas de organização do documento. A reformulação do modelo pode ser lida como movimento de alinhamento e integração do programa às políticas curriculares mais amplas, ao mesmo tempo em que participa da produção de determinados sentidos sobre o acolher. A dimensão sociocultural não desaparece, mas deixa de ocupar posição estruturalmente destacada na materialidade textual, passando a se articular de maneira mais transversal às demais categorias curriculares.

Nesse movimento, torna-se pertinente retomar Orlandi (2020, p. 93-94), quando afirma que “na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido, sua historicidade [...]. O apagamento do equívoco é que produz a ilusão da evidência”. A autora destaca ainda que o gesto de interpretação vem

sempre “carregado de uma memória (de uma filiação) que, no entanto, aparece negada, como se o sentido surgisse ali mesmo”. Assim, embora a reorganização do planejamento possa apresentar-se como adequação técnica ou atualização normativa, ela se inscreve em uma rede de filiações discursivas que sustentam determinados modos de compreender o currículo, o acolhimento e o próprio papel da escola.

Desse modo, o planejamento não constitui apenas instrumento organizacional, mas materialidade discursiva atravessada por memórias institucionais e políticas educacionais mais amplas. Todo deslocamento — conforme lembra Orlandi — é sempre deslocamento em relação a uma filiação que sustenta a possibilidade mesma de produzir sentido. Ao se inscrever na lógica das habilidades e objetos do conhecimento, o documento se desloca, mas permanece vinculado a formações ideológicas que orientam o modo como o acolher é significado no interior da política pública.

Não se trata de desconsiderar o compromisso institucional com a organização e a sistematização do programa, mas de observar como essas formas de organização também participam da produção dos sentidos sobre o acolhimento. A estabilização de modelos, a organização temporal e a uniformização de estruturas revelam que o acolher se realiza no interior de uma política pública que busca conciliar cuidado e gestão. É nessa articulação — entre sensibilidade pedagógica e racionalidade administrativa — que se constroem os sentidos analisados nesta seção.

Desse modo, as análises desenvolvidas ao longo desta seção permitiram compreender que os sentidos de acolhimento produzidos no âmbito do PARE não se estabilizam de forma homogênea ou transparente, mas se constituem em meio a deslocamentos, contradições, regularizações e silenciamentos que atravessam o discurso institucional e pedagógico sobre o sujeito migrante. Ao colocar em relação o Projeto Político-Pedagógico do programa e os planejamentos docentes, foi possível apreender movimentos em que o reconhecimento da diversidade cultural e linguística convive, contraditoriamente, com processos de estabilização curricular, normatização pedagógica e apagamento parcial das singularidades dos estudantes migrantes.

Nessa direção, as fissuras identificadas não significam apenas limites do discurso institucional do acolhimento, mas também espaços nos quais outros sentidos podem emergir, deslocando modos estabilizados de significar língua, pertencimento, integração e escola. Assim, compreender o acolhimento implica reconhecê-lo como prática discursiva atravessada por disputas de sentidos, memórias, políticas linguísticas e condições históricas de produção que constituem os sujeitos no espaço escolar.

É a partir das análises e deslocamentos discursivos mobilizados nesta pesquisa que se encaminha o próximo capítulo, destinado às considerações finais.

7 DOS SENTIDOS QUE SE MOVEM: APONTAMENTOS FINAIS

Ao chegar a esta etapa da pesquisa, compreendo este percurso como uma travessia marcada por deslocamentos, contradições e diferentes gestos de significação que atravessaram não apenas as análises, mas também minha própria constituição enquanto sujeito. Entre idas e vindas do gesto interpretativo, esta investigação foi mobilizada por experiências profissionais, vivências institucionais e questionamentos que redimensionaram meu olhar sobre o fazer científico e educativo. Mais do que um percurso acadêmico, esta pesquisa reinscreve-se como um gesto de interpretação movido pelo esforço de compreender os sentidos produzidos sobre o acolhimento do estudante migrante na escola pública e pela possibilidade de que essas reflexões contribuam para novos deslocamentos na forma de significar o acolhimento no espaço escolar. Nesse processo, esta escrita também me constituiu em diferentes posições: pesquisadora, professora e gestora da educação pública. Assim, longe de representar um encerramento definitivo, estas considerações finais significam também um recomeço, abrindo espaço para novos gestos de interpretação sobre o acolhimento, a língua, a escola e os sujeitos que nela se constituem. Nessa direção, esta pesquisa voltou-se para os estudantes migrantes enquanto sujeitos do discurso, compreendidos, na perspectiva de Pêcheux, como sujeitos atravessados pela língua, pela história e pela ideologia, produzidos em processos de significação que dissimulam seu “assujeitamento sob o efeito de autonomia” (PÊCHEUX, 2014, p. 150). Os estudantes migrantes foram, portanto, compreendidos não como identidades fixas ou transparentes, mas como sujeitos que se constituem na relação com a memória, a língua e as formações discursivas que organizam os modos de significá-los no espaço escolar. Conforme Orlandi e Lagazzi (2006, p. 19), o sujeito “submete-se à língua, significando e significando-se pelo simbólico na história”.

Ao retomar o percurso desta pesquisa, torna-se importante recordar que ela se inscreve em um contexto histórico marcado pelo crescimento dos fluxos migratórios contemporâneos e pelos desafios impostos às políticas públicas educacionais voltadas ao acolhimento de estudantes migrantes. Conforme discutido na introdução, a mobilidade humana não se constitui como fenômeno recente ou isolado, mas como processo histórico atravessado por disputas econômicas, políticas, culturais e ideológicas que produzem diferentes modos de significar os sujeitos em deslocamento. Foi nesse cenário que esta pesquisa se inscreveu, tomando como objeto os efeitos de sentido produzidos sobre o acolhimento nos planejamentos do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC). Sob a perspectiva da Análise de Discurso franco-brasileira, o acolhimento não é concebido como

uma prática transparente ou evidente, mas como um processo discursivo atravessado pela língua, pela história e pela ideologia. Para isso, foram analisados os planejamentos docentes e o Projeto Político-Pedagógico do Programa, compreendidos como materialidades discursivas constituídas em determinadas condições de produção. Nesse gesto interpretativo, buscou-se compreender de que modo o estudante migrante e/ou refugiado é significado no espaço escolar e como se constituem os discursos institucionais e pedagógicos que sustentam determinadas formas de dizer e significar o acolher.

No percurso teórico-metodológico, além de delinear os caminhos desta investigação, a pesquisa possibilitou explicitar o lugar de enunciação da pesquisadora. Conforme Orlandi (2020, p. 73), “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável [...] ele historiciza seu dizer porque assume sua posição de autor”. Nessa perspectiva, o gesto analítico que orientou a constituição do corpus e o recorte das sequências discursivas analisadas inscreveu-se em uma prática de interpretação comprometida com a historicidade dos sentidos. Tal movimento aproxima-se da formulação de Pêcheux (1983, p. 57), ao compreender a análise como busca por “descrições regulares de montagens discursivas”, capazes de evidenciar momentos em que a interpretação se materializa como tomada de posição. Desse modo, as materialidades discursivas foram examinadas a partir de suas regularidades, deslocamentos, silenciamentos e contradições, permitindo compreender os modos pelos quais o acolhimento é significado e como o sujeito migrante é discursivamente constituído no espaço da escola pública.

Essas reflexões também atravessaram o capítulo sobre - *Acolhimento, migração e escola: gestos de significação* - dedicado ao estado da arte, possibilitou compreender como a temática dos estudantes migrantes vem sendo abordada nas produções acadêmicas recentes. Os estudos interpretados sinalizam que o acolhimento se constitui em meio a tensões que envolvem políticas públicas, linguagem e as condições concretas da escola pública, produzindo aproximações importantes com esta investigação. As pesquisas apontaram, ainda, para os deslocamentos existentes entre os discursos institucionais e as práticas escolares, destacando a língua, a identidade, o pertencimento e a formação docente como dimensões centrais nesse processo. Nessa direção, Santos (2024, p. 104) compreende o acolhimento como uma experiência formativa que não se reduz à matrícula ou à adaptação escolar, mas se produz nas relações entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Tal compreensão aproxima-se das análises desenvolvidas nesta pesquisa, ao apontar que o acolhimento ultrapassa procedimentos administrativos e se constitui nas relações, nos discursos e nas experiências que atravessam o cotidiano dos sujeitos migrantes no espaço escolar.

Nesse movimento, o percurso desenvolvido neste capítulo dedicado ao - *Contexto escolar e a constituição de uma espaço de acolhimento* - possibilitou compreender que os sentidos de acolhimento não se produzem de forma isolada ou espontânea, mas se inscrevem em condições históricas, sociais e institucionais específicas. Ao retomar a constituição do Oeste catarinense, do município de Águas de Chapecó e da Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, tornou-se possível situar a pesquisa em um contexto atravessado por processos migratórios, disputas de memória, transformações sociais e diferentes formas de significar a diversidade. Nesse movimento, a escola foi compreendida não apenas como espaço de escolarização, mas como lugar em que diferentes trajetórias, línguas, culturas e experiências entram em relação, produzindo modos distintos de significar o pertencimento e o acolhimento.

No que se refere à educação formal, iniciada em 1941, observa-se que sua constituição esteve fortemente vinculada à Igreja Católica, o que desliza para a presença de um discurso religioso na organização inicial da vida escolar. Conforme aponta Wollf (2000, p. 57), nas cartas pastorais e na correspondência pessoal de bispos e padres intensificava-se “um discurso homogeneizador, branco, católico”, marcado pela preocupação com a disciplina, a moral e o comportamento dos fiéis. Tal funcionamento discursivo reforça a produção de uma identidade normativa e moralizada, alinhada aos preceitos cristãos, contribuindo para a consolidação de um modelo educativo que privilegia determinados valores e silencia outras formas de existência e pertencimento.

Nesse percurso analítico, a própria mudança da nominalização de Escola Schell Loureiro para EEB Irineu Bornhausen foi compreendida como gesto discursivo atravessado por efeitos de silenciamento e memória, uma vez que, conforme Guimarães (2003), “as designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar [...]. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte”. Assim, a mudança de designação da instituição não se restringe a uma alteração administrativa, mas produz deslocamentos nos modos de significar a memória escolar. Ao substituir a referência à primeira professora da comunidade pelo nome de um ex-governador do estado, reconfiguram-se os marcos simbólicos que sustentam a narrativa institucional. Nesse funcionamento, determinadas memórias ligadas à história local e à constituição da escola tendem a ser menos visibilizadas, enquanto outras passam a ocupar posição de destaque, significando que a memória institucional não é homogênea, mas atravessada por processos de seleção, legitimação e silenciamento.

Nesse movimento, essa materialidade sinaliza a constituição de um município que se constitui entre heterogeneidades, deslocamentos populacionais e silenciamentos históricos, especialmente em relação aos povos indígenas e caboclos, produzindo efeitos de naturalização sobre determinadas formas de pertencimento e identidade. Nessa direção, dialogando com Orlandi (1990, p. 16), não se trata de falar de “identidade” como dado estável, mas do imaginário que se constrói na significação do sujeito e do espaço social. Como afirma a autora, “não se trata de falar de ‘identidade’, mas antes do imaginário que se constrói para a significação” do estudante migrante ou próprio caboclo tendo como resultado efeitos de sentido que instauram uma “marca de nascença” que funciona ao longo da história: o discurso colonial. É esse processo que faz com que o fato de ter “sido colonizado” deixe de ser compreendido como acontecimento histórico para significar uma essência. Assim, ao produzir uma imagem homogênea do município, o discurso atual reatualiza esse imaginário colonial, convertendo diferenças históricas, conflitos e desigualdades em traços naturalizados, como se fossem características intrínsecas do território e de seus sujeitos. Nesse contexto, a escola constitui-se como espaço de encontro entre diferentes línguas, culturas e experiências, tensionando entre formas estabilizadas de significar identidade, comunidade e acolhimento e gestos de resignificação como a centralidade da EEB Irineu Bornhausen no contexto regional do Programa PARE, e a expressiva permanência das matrículas de estudantes migrantes ao longo do ano letivo de 2024.

Ao problematizar os discursos que sustentam o acolhimento, observou-se que sua significação ultrapassa procedimentos administrativos ou normativos. Embora as políticas públicas e os documentos institucionais façam circular sentidos de acolhida humanizada, sua materialização ocorre em condições concretas de funcionamento da escola, atravessadas por contradições, deslocamentos e diferentes posições-sujeito. Nesse funcionamento, o acolhimento não se apresenta como prática homogênea ou plenamente estabilizada, mas como processo discursivo constituído na relação entre o dizer institucional e as experiências vividas pelos sujeitos no espaço escolar.

Se os sentidos de acolhimento se constituem historicamente e se produzem nas relações entre língua, memória e ideologia, torna-se necessário observar também os deslocamentos que atravessam o próprio discurso institucional. Nessa direção, o capítulo - *Quando o acolhimento se reformula: deslocamentos de sentido do PARE ao PAM* - volta-se para a reformulação do Programa de Acolhimento a Migrantes e/ou Refugiados (PARE/SC), posteriormente denominado Programa de Acolhimento ao Migrante (PAM/SC), buscando compreender como essa mudança produz deslocamentos de sentido e reconfigura modos de

significar o sujeito migrante e o acolhimento no âmbito das políticas educacionais catarinenses.

Nessa direção, os efeitos de sentido produzidos sobre o sujeito migrante também podem ser compreendidos a partir do que Rosa (2024, p. 55) denomina como atravessamento da visada neoliberal sobre as migrações e a alteridade. Conforme a autora, esse funcionamento discursivo individualiza os processos migratórios, produzindo a imagem idealizada do migrante como sujeito capaz de adaptar-se, integrar-se e responder às exigências sociais e econômicas do país de destino. Tal movimento atualiza, na memória discursiva, sentidos historicamente associados ao migrante enquanto trabalhador, cujo reconhecimento tende a ocorrer na medida em que deixa de representar um “risco social”. Ao mesmo tempo, conforme destaca Rosa (2024), a lógica da propriedade — “nosso país”, “nossos recursos”, “nossos empregos” — também produz efeitos de exclusão e delimitação dos lugares possíveis para o outro. Esses funcionamentos discursivos atravessam os modos de significar o acolhimento no espaço escolar, especialmente quando o sujeito migrante passa a ser significado prioritariamente a partir de sua capacidade de adaptação linguística, curricular e social.

Nesse movimento, o acolhimento reinscreve-se entre tensões que envolvem diversidade, integração e gestão institucional da diferença. Nesse gesto analítico, o PAM foi compreendido como espaço discursivo atravessado por tentativas de estabilização dos sentidos do acolher, no qual a própria mudança de nomeação produz efeitos de significação sobre o sujeito migrante. Nessa direção, o deslocamento da designação “refugiado” para “migrante” mobiliza efeitos de sentido que tendem a significar esse sujeito a partir de movimentos relacionados ao trabalho e à busca por melhores condições de vida, fazendo com que determinadas dimensões associadas à vulnerabilidade, à proteção e aos direitos historicamente vinculados ao refúgio apareçam de modo menos visível em alguns funcionamentos discursivos.

Entretanto, mais do que buscar o que cada designação “significa” em si mesma, interessa compreender, conforme Rosa (2021, p. 419), “em que práticas discursivas se inscrevem os sujeitos ao empregar determinados modos de nomear e enunciar, especialmente nos espaços institucionais e midiáticos”, nos quais certas formas de dizer passam a preponderar e a produzir efeitos de verdade sobre a migração e o acolhimento. Desse modo, ao considerar os deslocamentos de sentido produzidos na formulação institucional do Programa PAM, tornou-se possível avançar para as análises das materialidades discursivas que compõem o corpus desta pesquisa.

Desse modo, ao considerar os deslocamentos de sentido produzidos na formulação institucional do Programa PAM, tornou-se possível avançar para as análises das materialidades discursivas que compõem o corpus desta pesquisa. No capítulo *Efeitos de sentido sobre o acolhimento nos planejamentos docentes do PARE/SC*, os gestos analíticos mobilizados possibilitaram compreender os efeitos de sentido produzidos sobre o acolhimento nos planejamentos docentes e no Projeto Político-Pedagógico do Programa. Organizadas em quatro eixos analíticos, as seções problematizam os deslizamentos de sentido no discurso do acolhimento, os efeitos de apagamento da língua, da cultura e da memória dos estudantes migrantes, o lugar do(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolher e, por fim, as fissuras produzidas entre o discurso institucional e a materialidade dos planejamentos docentes. Nesse percurso interpretativo, as SDs recortadas fizeram emergir tensões, regularizações, silenciamentos e contradições que atravessam os modos de significar o sujeito migrante na escola pública.

Nesse funcionamento as formulações como SD1 — “Promover a acolhida humanizada” — produziram efeitos de evidência segundo os quais acolher se relacionaria naturalmente ao cuidado e à proteção do outro, ao mesmo tempo em que inscrevem o estudante migrante em posições marcadas pela vulnerabilidade e pela necessidade de intervenção institucional. Do mesmo modo, SDs como “o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto” inscreve movimentos de regularização do trabalho pedagógico, nos quais o acolhimento comparece articulado a práticas de organização, categorização e adaptação dos sujeitos migrantes ao funcionamento escolar. Já formulações como “A diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar” e “Valorização da diferença e o fortalecimento das identidades” deslizam para efeitos de sentido, de universalização da diversidade, silenciando, por vezes, as tensões concretas que atravessam as experiências linguísticas, culturais e pedagógicas dos estudantes.

As análises relativas ao lugar atribuído à língua e à cultura do estudante migrante evidenciaram a centralidade da língua portuguesa no funcionamento discursivo do acolhimento escolar. As SD10 - “é dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional” - e SD12 - “Conhecimento do alfabeto do português do Brasil: associação entre grafemas e os segmentos (fonemas) em palavras” - produziram efeitos de sentido nos quais o acolhimento passa a significar, sobretudo, a aprendizagem da língua legitimada pela escola. Nesse movimento, outras línguas e memórias discursivas tendem a permanecer silenciadas, fazendo operar efeitos de apagamento linguístico e cultural. Nessa direção, conforme Orlandi (2020, p. 97), “os aparelhos de poder da nossa sociedade

geram memória coletiva”, dividindo aqueles autorizados “a ler, a falar e a escrever” daqueles cujos gestos tendem a ser repetidos sob o apagamento produzido pela instituição. Assim, o funcionamento discursivo do acolhimento pode produzir efeitos nos quais determinadas formas de dizer e significar o mundo passam a ocupar posição de legitimidade no espaço escolar, enquanto outras permanecem pouco formuladas ou silenciadas.

Do mesmo modo, as SD15 - “Diferenciar moradias de seu país e do Brasil”, SD17 - “Compreender a diferença entre rua, avenida, travessa e servidão” - e SD18 - “Mapear e realizar percursos no entorno da escola” - evidenciaram movimentos de reterritorialização simbólica do sujeito migrante, produzindo efeitos de pertencimento articulados ao novo espaço escolar e social. Já as SD19 - “Valorizar a cultura de origem dos alunos” - e SD20 - “Comparar diferentes feriados entre o país de origem e o Brasil” - produziram efeitos de reconhecimento da diversidade cultural, embora essa diferença compareça frequentemente reinscrita em formas curricularizadas e administráveis do discurso pedagógico. Assim, essa inscrição discursiva faz circular o sentido de que o acolhimento se constitui em meio a tensões entre reconhecimento da diferença, normatização linguística e estabilização curricular dos modos de significar o sujeito migrante na escola.

Nessa direção, Achard (1999, p. 7) compreende a memória sob diferentes perspectivas — individual, social, coletiva, institucional e histórica —, o que permite problematizar os modos pelos quais os acontecimentos são inscritos, regulados, conservados ou deslocados na produção dos sentidos. Ao questionar “o que é produzir memória?” (ACHARD, 1999, p. 10), o autor desloca a compreensão da memória como simples registro do passado, fazendo emergir a ideia de que os acontecimentos históricos, culturais e sociais não se inscrevem de forma homogênea nos processos de significação. Nesse funcionamento, determinados sentidos podem ser estabilizados e reiterados, enquanto outros permanecem sujeitos a deslocamentos, reformulações e rupturas.

Do mesmo modo, as análises relativas ao lugar do(a) professor(a) na constituição do sujeito do acolhimento se inscreveram em movimentos de regulação e padronização do trabalho docente no interior do discurso institucional do PARE. As SD27 - “o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto pedagógico”, SD28 - “o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas e realização de uma avaliação diagnóstica” - e SD29 - “o professor deverá informar à Direção Escolar [...] sobre o processo de aprendizagem da língua, socialização e sociabilidade” - produziram efeitos de sentido nos quais o acolhimento tende a significar como prática organizada por diretrizes previamente estabilizadas. A partir dessas formações discursivas, o gesto de acolher desloca-se de uma

prática interpretativa para uma dimensão mais técnico-operacional, fazendo operar efeitos de apagamento do(a) professor(a) enquanto sujeito do acolhimento.

Do mesmo modo, as SD31 - “Plano da Sequência Didática – Ensino Fundamental – Ensino Médio”, SD32 - “Metodologia” - organizada predominantemente sob a forma de checklist - e SD33 - “A avaliação requer processos contínuos” - constituem-se de forma a naturalizar o planejamento pedagógico, produzindo efeitos de evidência sobre determinados modos de planejar, ensinar e acolher. Já a SD35, referente à organização temporal dos planejamentos do ensino fundamental e do ensino médio, permitiu identificar fortes regularidades nos períodos de execução, nos conteúdos e nos eixos temáticos mobilizados ao longo de 2024, produzindo um efeito de homogeneização das práticas de acolhimento escolar. Nesse funcionamento, as análises possibilitaram compreender que o apagamento do(a) professor(a) não se produz como ausência de compromisso pedagógico, mas como efeito de um processo discursivo atravessado pela técnica e pela gestão institucional do acolhimento.

Além disso, o início das atividades do Programa apenas no mês de maio suscita questionamentos acerca dos sentidos de acolhimento produzidos institucionalmente, uma vez que os estudantes migrantes já se encontravam inseridos no espaço escolar desde o início do ano letivo. Tal descompasso faz emergir uma tensão entre o tempo da política de acolhimento e o tempo vivido pelos sujeitos migrantes, que já experienciam os desafios da inserção escolar antes mesmo do funcionamento efetivo do Programa. Nessa perspectiva, a data deixa de operar apenas como uma marca cronológica para significar as condições institucionais em que o acolhimento se materializa. Mais do que indicar o início dos planejamentos, ela evidencia que o acolhimento é atravessado por tempos distintos e nem sempre coincidentes, produzindo efeitos sobre os modos pelos quais a escola organiza, administra e concretiza suas práticas de acolher.

As análises mobilizadas na seção *“Fissuras no discurso institucional: entre o acolher e o silenciar”* permitiram compreender movimentos contraditórios no funcionamento discursivo do acolhimento escolar. As SD36 — “educar na alteridade” — e SD37 — “reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades” — fazem circular sentidos associados ao reconhecimento da diversidade cultural, à valorização das experiências dos estudantes migrantes e à constituição de um espaço escolar aberto à pluralidade. Entretanto, ao serem colocadas em relação com os planejamentos docentes, observam-se deslocamentos que tensionam essa aparente linearidade. Embora a diferença seja textualizada e legitimada no discurso institucional, sua materialização pedagógica tende a ocorrer por meio de práticas marcadas pela repetição de conteúdos, pela homogeneização das

propostas e pela estabilização de determinados modos de significar o acolhimento. Nesse funcionamento, a singularidade do sujeito migrante comparece reconhecida no plano do dizer, mas nem sempre encontra espaço equivalente no plano das práticas que organizam o trabalho pedagógico.

Nessa direção, Orlandi (2007, p. 5) afirma que o silêncio constitui a “respiração” da significação, um “lugar de recuo necessário para que se possa significar”. Sob essa perspectiva, os silenciamentos observados não se produzem como mera ausência de formulação, mas como parte constitutiva do próprio processo de significação. Ao mesmo tempo em que determinados sentidos sobre diversidade, identidade e alteridade são explicitados, outros permanecem pouco formulados ou deslocados, como as experiências migratórias, as memórias, as línguas de origem e as condições concretas de inserção desses estudantes na escola. Assim, as fissuras identificadas não revelam uma falha do discurso institucional, mas evidenciam a impossibilidade de estabilização plena dos sentidos, fazendo emergir as tensões entre o acolher, o integrar e o silenciar que atravessam a constituição do sujeito migrante no espaço escolar.

Nesse movimento, a SD38 — “As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos” — fez emergir uma das principais tensões observadas na pesquisa. Por um lado, essa formulação participa de um funcionamento institucional que busca administrar a diferença, organizando os estudantes a partir de determinados critérios de pertencimento. Por outro, abre espaço para processos de identificação linguística, cultural e simbólica entre sujeitos que compartilham experiências migratórias semelhantes. Assim, a mesma orientação que pode operar pela categorização dos estudantes também produz condições para a construção de vínculos, reconhecimento mútuo e circulação de memórias comuns, evidenciando o caráter contraditório dos processos de acolhimento.

Já a SD39 — “considerando as especificidades de aprendizagem individuais” — entra em tensão com a própria materialidade dos planejamentos analisados. Embora a formulação faça circular sentidos de singularização e atenção às particularidades dos estudantes, os planejamentos apresentam fortes regularidades temporais, temáticas e metodológicas entre o ensino fundamental e o ensino médio. Dessa forma, o discurso da “individualização” convive com práticas marcadas pela repetição e pela homogeneização, produzindo um efeito de apagamento das diferenças que o próprio documento afirma reconhecer. Desse modo, as especificidades dos sujeitos migrantes são significadas como princípio orientador do acolhimento, mas encontram limites nas formas de organização pedagógica que tendem a priorizar conteúdos, tempos e modos de ensinar. Ao mesmo tempo em que o discurso

institucional procura reconhecer a diversidade, ele também se encontra atravessado por demandas administrativas, curriculares e pedagógicas que tendem à padronização das práticas escolares. Nesse gesto interpretativo, o reconhecimento das diferenças e a homogeneização dos planejamentos não se configura como um desvio ou uma falha do processo, mas como efeito das próprias condições de produção do acolhimento no interior da escola pública.

Nesse movimento interpretativo, outra sequência discursiva importante foi a SD40 — “visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade”. Nessa formulação, mobiliza-se a compreensão de que os sentidos não se encontram nas palavras em si, mas nas relações que elas estabelecem com outros dizeres e com a memória discursiva. O silêncio em torno dos “impactos” não produz ausência de sentido, pois a memória discursiva faz funcionar dizeres já estabilizados sobre os processos migratórios. Esses movimentos retomam sentidos historicamente associados à ruptura, à vulnerabilidade e à necessidade de adaptação, que passam a significar o estudante migrante mesmo quando não são explicitamente formulados. Assim, a migração comparece associada à ideia de ruptura, dificuldade ou carência, enquanto outros sentidos possíveis — como resistência, conhecimento, plurilinguismo, diversidade cultural e experiências anteriores de escolarização — tendem a permanecer menos visíveis.

Esse gesto interpretativo, aproxima-se da formulação de Orlandi (2020, p. 35), ao afirmar que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. Os sentidos que significam o estudante migrante não se produzem de forma inédita na materialidade analisada, mas retomam discursos que já circulam socialmente sobre migração, pertencimento e diferença. Ao não explicitar quais seriam os “impactos” da migração, a SD40 permite que a memória discursiva atualize sentidos já disponíveis no interdiscurso, produzindo efeitos de evidência que tendem a associar a experiência migratória à fragilidade, ao deslocamento e à necessidade de intervenção institucional. Nesse funcionamento, o acolhimento constitui-se em uma tensão permanente: ao mesmo tempo em que busca garantir condições de inserção e permanência na escola, também pode contribuir para estabilizar determinados sentidos sobre quem é o sujeito migrante e quais lugares lhe são atribuídos no espaço escolar.

Nesse funcionamento discursivo, a SD41 — “capacitação da rede estadual de ensino [...] de acordo com suas identidades étnico-culturais e [...] para garantir a integração linguística” — faz circular sentidos de valorização das identidades étnico-culturais dos estudantes migrantes, ao mesmo tempo em que desloca a língua portuguesa como condição privilegiada de inserção escolar e social. Nesse funcionamento, tensionam-se o

reconhecimento da diversidade cultural e a centralidade atribuída ao idioma nacional nos processos de acolhimento. Lucena (2023, p. 114) problematiza esse efeito ao observar que se produz a ideia de que “o acesso e o domínio do Português garantisse o sucesso da integração e/ou o reconhecimento do(a) imigrante como sujeito de direito”. Tal compreensão encontra-se atravessada por uma ideologia monolíngue que tende à homogeneização linguística e ao apagamento das diferenças. Assim, o acolhimento passa a significar-se não apenas como reconhecimento da diversidade, mas também como adaptação linguística ao espaço escolar brasileiro, enquanto outras possibilidades de circulação das línguas maternas e do plurilinguismo permanecem pouco formuladas na materialidade analisada.

Esse gesto de significação aproxima-se das reflexões de Azevedo (2024, p. 06), ao demonstrar que “o acolhimento de estudantes migrantes não se restringe ao acesso à matrícula, mas envolve dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais que atravessam o direito à educação”. Ao analisar as diretrizes da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o autor permite compreender que o acolhimento se materializa em orientações relacionadas à língua, à avaliação, à convivência e à permanência escolar, produzindo modos específicos de significar o sujeito migrante no interior das políticas educacionais. Nessa perspectiva, o autor afirma que

[...]o fato de a criança migrante falar português ou estar na escola não significa que o direito à educação dela está plenamente garantido uma vez que a redução da inclusão ao domínio da língua ou ao acesso formal à instituição escolar tende a obscurecer outras dimensões constitutivas da experiência migratória. (Azevedo, 2024, p. 09).

Desse modo, a centralidade conferida à língua portuguesa, embora frequentemente significada como condição para a integração e permanência escolar, pode também produzir efeitos de homogeneização e silenciamento de outras línguas, memórias e formas de pertencimento que constituem a trajetória dos estudantes migrantes.

Nessa travessia, das análises, ao retomar o objetivo desta pesquisa - analisar os efeitos de sentido produzidos sobre o acolhimento de estudantes migrantes e/ou refugiados nos planejamentos do PARE/SC - tornou-se possível compreender que o acolhimento se constitui como gesto discursivo atravessado por tensões, contradições, silenciamentos e disputas de sentido. As análises permitiram compreender que os sujeitos migrantes são significados no interior da escola pública entre movimentos de reconhecimento da diferença, integração linguística, regularização institucional e homogeneização pedagógica, fazendo emergir

fissuras entre o discurso institucional do acolher e as condições concretas de sua materialização no espaço escolar.

Nesse funcionamento, esta pesquisa não pretende encerrar os sentidos sobre o acolhimento, tampouco oferecer respostas definitivas para as tensões que atravessam a escola pública diante da presença de estudantes migrantes. Ao contrário, inscreve-se na compreensão de que os sentidos permanecem em movimento, produzindo deslocamentos, contradições e possibilidades outras de significar o sujeito migrante. Nesse gesto, o acolhimento deixa de comparecer apenas como prática administrativa ou pedagógica e passa a ser compreendido como gesto político, simbólico e discursivo, atravessado pelas condições históricas e ideológicas que organizam os modos de dizer, planejar e significar a diferença na escola pública. Nessa direção, as análises também sinalizaram a importância da formação pedagógica continuada dos profissionais da educação, não como mecanismo capaz de estabilizar os sentidos do acolher, mas como espaço fundamental de reflexão, escuta e produção de outros modos de significar as línguas, as culturas e as experiências dos sujeitos migrantes e o próprio dizer docente no planejamento de aula.

Enquanto analisava as SDs, ia me constituindo enquanto sujeito e participando da produção de sentido. Nesse espaço, em que também me constituo enquanto professora, sou atravessada por um sentimento de afeto e inquietação em relação aos professores(as), pois o planejamento comparece como lugar em que emergem as próprias condições de ser professor(a) na escola pública. As análises mobilizadas nesta pesquisa produziram, em mim, importantes deslocamentos, sobretudo por reconhecer que, enquanto gestora, também participo das condições institucionais de produção desses planejamentos que, muitas vezes, tendem a apagar as marcas da identidade e da implicação do sujeito professor(a) no gesto de acolher.

Talvez seja justamente nesses espaços de escuta, formação e diálogo que se tornem possíveis novas formas de ressignificar o sujeito professor(a) e os modos de acolher na escola pública. E talvez seja também nesse movimento que retornem memórias que nunca se apagam completamente — como as marcas das línguas, dos deslocamentos e das histórias que me constituem, atravessadas, desde muito antes desta pesquisa, pelas narrativas e silêncios herdados de minha avó. Memórias que também retornaram ao longo deste percurso investigativo, marcado pelas tensões de quem habita, simultaneamente, os lugares de professora, gestora e pesquisadora, nas difíceis condições de produção da pesquisa no interior da gestão pública.

Nesse movimento, reconheço-me nas palavras de Surdi ao escrever sobre a “angústia constitutiva do sujeito-professor”, quando afirma: “Senti no corpo essa impossibilidade, afetada pela angústia do outro, que se tornava minha também” (SURDI, 2024, p. 170). Assim, como em Surdi, esta escritura também se faz atravessada por pausas, silêncios e longas tomadas de ar..., carregando um gesto de interpretação que poderia produzir outros sentidos, mas que se constitui nas próprias condições históricas, institucionais e discursivas que atravessam o fazer docente.

Ainda assim, permaneço me (re)significando professora, gestora e estudante nesse espaço, mesmo diante das tentativas de estabilização dos sentidos que atravessam o discurso institucional. Porque acredito, assim como Pêcheux (1983, p. 53), que “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo”, podendo deslocar-se discursivamente e produzir novos sentidos. Nesse percurso, enquanto esta pesquisa se constituía, também foi possível mobilizar processos formativos voltados aos professores da rede estadual de ensino, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Do mesmo modo, tornaram-se possíveis outras formas de aprendizagem e produção de conhecimento, especialmente nos encontros de estudo do GELINDI, grupo que colaborou com esta pesquisa e no qual o conhecimento se constitui coletivamente, pela escuta, pelo diálogo e pelos gestos compartilhados de interpretação. Esses deslocamentos tornaram-se possíveis justamente pelo diálogo com docentes da universidade que, mesmo pertencendo a outra rede institucional, mostraram-se implicados na formação de professores(as) e nas discussões sobre acolhimento e migração na escola pública.

Nesse movimento, retomo a última pergunta de pesquisa, que mobilizou reflexões acerca das possibilidades de construção de um ambiente escolar mais acolhedor, mesmo considerando as condições históricas e institucionais que atravessam a produção dos sentidos na escola pública. Nesse percurso, a pesquisa também produziu deslocamentos em minha própria prática profissional enquanto integrante das ações voltadas ao PAM. Durante os processos formativos realizados com os novos professores do Programa, foi possível construir coletivamente outras formas de pensar o planejamento docente, revisitando campos e propostas que, anteriormente, tendiam a reproduzir sentidos mais estabilizados e homogêneos sobre o acolhimento.

Esses deslocamentos não ocorreram apenas nos documentos, mas também nos discursos dos professores participantes da formação. Aos poucos, outros sentidos passaram a emergir, produzindo um deslizamento na compreensão do próprio acolhimento. Em vez de ser significado apenas como um conjunto de atividades específicas ou como uma etapa inicial do

processo educativo, o acolhimento passou a ser compreendido como uma prática que se constrói no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade. Nessa perspectiva, acolher não se reduz a uma ação pontual, mas se materializa em gestos contínuos de escuta, respeito, cuidado e reconhecimento do sujeito migrante em sua historicidade.

Ao analisar os processos de significação produzidos sobre o acolhimento, tornou-se possível compreender que nem todos os seus efeitos podem ser antecipados ou controlados pelos documentos institucionais. Há sempre algo que escapa às tentativas de estabilização, abrindo caminho para novos gestos de leitura e outras formas de significar o estudante migrante na escola. É nesse funcionamento, que (des)organiza evidências e tensiona sentidos cristalizados, que esta pesquisa encontra sua razão de ser. Nessa direção, o dizer constitui-se na heterogeneidade, nesse entremeio do já-dito e do por dizer, em que, conforme Orlandi (2020, p. 74), sujeitos e sentidos podem produzir novas determinações. Talvez seja nessa incompletude constitutiva — atravessada por memórias, silêncios e movimentos que continuam significando — que esta pesquisa se inscreva, não como ponto de chegada, mas como abertura para outras leituras sobre o fazer docente, o acolhimento e o sujeito migrante na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. *Relatório de Educação 2023: a inclusão dos refugiados na educação é um investimento para o futuro*. Genebra: Agência da ONU para Refugiados, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org>. Acesso em: 29 out. 2025.
- ACNUR BRASIL. *Dados sobre o refúgio no Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BLOG IRINEU BORNHAUSEN. *Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen*. Disponível em: <https://irineubornhausen.blogspot.com/2011/>. Acesso em: 27 set. 2025.
- BRASIL. *Vozes das pessoas refugiadas no Brasil: diagnósticos participativos do ACNUR 2020*. Brasília, DF: UNHCR/ACNUR – Agência da ONU para Refugiados, 2020.
- CABRAL, Johana; DE SOUZA, Ismael Francisco; CABRAL, Gladir da Silva. O acolhimento linguístico a estudantes migrantes e na condição de refugiados pela rede estadual de ensino em Santa Catarina. *Aracê*, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 18072–18103, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-143. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4418>. Acesso em: 1 nov. 2025.
- CARDOSO, F.; CECCHETTI, E. Imigrantes haitianos na escola: relato de uma experiência intercultural de acolhimento. In: DÍAZ, J. M. H. et al. (org.). *Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 131–147.
- CAPITANIO, Alâna. *Língua, trabalho e capital: movimentos de resignificação sobre o trabalho do sujeito-professor de Língua Portuguesa no discurso oficial*. 2026. 254 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2026. Orientadora: Angela Derlise Stübe.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS SILVA, S. *Dados consolidados da imigração no Brasil 2023*. Série Migrações. Brasília, DF: OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração; Coordenação-Geral de Imigração Laboral, 2023.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.
- DAMIÃO, Estela Aparecida. *Sentidos produzidos pelo sujeito-professor sobre a relação com o outro-aluno-estrangeiro*. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

DARWICH, Mahmud. *A terra nos é estreita e outros poemas*. Tradução, introdução e notas de Paulo Daniel Elias Farah. São Paulo: Edições BibliASPA; UNESCO, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Educação na Palma da Mão*.

Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>.

Acesso em: 17 ago. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Programas e Projetos*. Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penosa>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, n. 26, p. 53–62, 2003. DOI: 10.5902/2176148511880.

IBGE. *Estatísticas sobre a educação*. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando (org.). **Refúgio em Números: 9ª edição**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE); Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), 2024.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. R. de. *Refúgio em números*. 10. ed. Brasília, DF: OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento das Migrações, 2025.

LARA, G. M. P.; ROSA, M. da; TAUZIN-CASTELLANOS, I. Migrações e refúgio: abordagens discursivas. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1–11, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2019>. Acesso em: 8 out. 2025.

MICHAELIS. *Acolhimento*. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/>.

Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Bruna Souza de. *O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte*. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2021.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, E. P. *Segmentar ou recortar*. Texto apresentado no V Encontro Nacional de Linguística, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 1981. Versão revisada: Campinas: [s.n.], [1981].

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

OVIEDO, Liliana Isabela Benitez. *A imigração recente de venezuelanos e haitianos em Chapecó: suas crenças e atitudes linguísticas*. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

PÊCHEUX, Michel. *Le discours: structure ou événement*. Paris: Hachette, 1983.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de. A inclusão de crianças migrantes na educação municipal de Goiânia: uma questão pedagógica, de política educacional e de acolhimento. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, e23744, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.23774.015>

ROSA, M. da; RIBEIRO, J. Migração e direito ao trabalho: uma análise discursiva da série “Ser Brasil – Migrantes e Refugiados”. *Fragmentum*, n. 61, p. 50–64, 2024. DOI: 10.5902/2179219475345.

ROSA, Marluza da. O discurso sobre a abertura das universidades brasileiras às migrações contemporâneas no jornalismo digital. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 415-433, set./dez. 2021.

Rosa, M. da, & Ribeiro, J. (2024). Migração e direito ao trabalho: uma análise discursiva da série “Ser Brasil - Migrantes e Refugiados”. *Fragmentum*, (61), 50–64. <https://doi.org/10.5902/2179219475345>

SANTA CATARINA (Estado). *Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Sistema de Gestão Educacional – Série Web. Disponível em: <https://serieweb.sed.sc.gov.br/login.aspx>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SANTA CATARINA (Estado). *Lei nº 18.018, de 9 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. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC, Florianópolis, 2020.

SANTOS, Feiruque de Jesus dos. *Para ter essa significação da cultura deles”: formação de professores a partir das experiências de acolhimento de crianças imigrantes na rede municipal de ensino de São Miguel do Oeste (SC)*. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.

WOLFF, Juçara Nair. *Espelho das Águas: olhares e leituras sobre a história de Águas de Chapecó*. Chapecó: Grifos, 2000.

ANEXO A – Planejamentos do Ensino Fundamental e Médio

PLANEJAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROFESSOR ORIENTADOR(A) DO
PARE - **MÊS 05**



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS

Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental

Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen

Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática

Professor:

Turma: PARE

Turno:

Período de Realização: 22/05 A 21/06/2024

Competências Gerais:

Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania

Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.

Objeto de Conhecimento:

Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
Eu como parte da sociedade	- Reconhecer pesos e medidas - Diferenciar números de letras - Diferenciar letras maiúsculas e minúsculas - Associar os números às quantidades - Valorizar sua história e cultura e reconhecer a do outro - Soletas nomes e sobrenomes - Desenvolver a coordenação motora fina - Completar e reformular desenhos do corpo humano e de si mesmo - Conhecer a si mesmo e ao outro - Valorizar a história do outro - Escutar para recolher informações específicas - Dar entrevista (para colegas) e fazer entrevista (com colegas); - Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos; - Montar um Mural com imagens legendas em português	Ordem alfabética Léxico sobre pesos, tamanhos, medidas (altura, peso etc.) Léxico sobre partes do corpo Adjetivos (alto, baixo, loiro, moreno etc.) Numeral (idade) Nomes próprios (substantivos) Ordem alfabética Léxico sobre identificação e Origem Adjetivos Substantivos Pronomes interrogativos Verbos nos Tempos Presente, Passado e Futuro Linguagem verbal e não-verbal Contrastes entre português espanhol no léxico sobre identificação (chamar/chamado)	Apresentação (do grupo familiar) Lista (de características) Documentos de identidade Apresentação pessoal Entrevistas (com os alunos) Ficha de matrícula Mural Legenda

	e língua dos alunos que sejam representativas das culturas dos alunos (pontos turísticos, comidas, artistas).		
--	---	--	--

Metodologia:
☒ Leitura e interpretação de texto ☐ Seminários e discussões ☒ Aprendizagem por resolução de problemas ☐ Gamificação ☐ Sala de aula invertida ☐ Pesquisas de campo ☒ Aprendizagem entre pares e times ☐ Cultura maker ☐ Estudo de casos ☒ Socialização e sistematização dos conteúdos ☒ Vivências de experiências ☐ palestras, ☐ Visitas a museus ☐ Viagem de estudo ☐ Resolução de conflitos reais e fictícios ☐ Visualização de documentários/filmes/vídeos ☐ Debates; ☐ Entrevistas diversas; ☐ Exposições/Saraus; ☐ Palestra sobre profissões;
☐ outros:

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e. Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:
☐ Entrevista ☒ Autoavaliação ☒ Dinâmica ☐ Execução de Experimento ☒ Leitura ☒ Interpretação de texto ☐ Pesquisa de Campo ☒ Portfólio ☐ Projeto ☐ Prova ☐ Prova Oral ☒ Registros no Caderno ☒ Relatório ☒ Resolução de Exercícios ☐ Seminário ☐ Trabalho de pesquisa ☐ Trabalho Prático ☒ Produção de Cartaz/ Folders ☐ Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios ☐ Ditado/musical ☐ Produção de textos diversos Atividades do caderno ☐ Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021
BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações:

PLANO MÊS 06

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS	
Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bomhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor: -	
Turma: PARE	Turno: - - - -
Período de Realização: 24/06/2024 à 12/07/2024	

Competências Gerais:			
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania	
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.			
Objeto de Conhecimento:			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
Eu e a vida na escola	- Reconhecer as horas no relógio e as medidas de tempo (tempo/aula, hora/aula); - Organizar as atividades da rotina escolar/Organizar agenda das rotinas escolares; - Relatar e comparar diferentes situações das vivências escolares; - Compreender as normas de convivência escolar (combinados); - Refletir sobre os impactos do bullying (preconceito linguístico).	Ordem alfabética Léxico sobre ambiente escolar Dias da semana, dias do mês, ano Componentes curriculares Horas Verbos no Infinitivo Numeral (Fração, Subtração) Linguagem verbal e não-verbal Pronúncia [r] e [j] Diferença entre [nh] e [lh] Variação linguística Preconceito linguístico	Vídeos (do Chico Bento) Agenda Bilhete Cartaz Lista Relatos orais de experiência Maquete Manual (de combinados) Calendário
Metodologia: (X) Leitura e Interpretação de texto () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos () Socialização e sistematização dos conteúdos () Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; () outros:			

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e . Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:

() Entrevista () Autoavaliação () Dinâmica () Execução de Experimento () Leitura () Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral () Registros no Caderno () Relatório () Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações:

MÊS 07

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a):		
Turma: 3	Turno:	
Período de Realização: 24/06/2024 à 12/07/2024		
Número de aulas: 24		
Competências Gerais:		
Saber Conhecimento 1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	Saber Fazer Habilidades 4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	Saber Ser e Conviver Atitudes 7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Eu como parte da sociedade		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos; - Reconhecer pesos e medidas - Diferenciar números de letras - Diferenciar letras maiúsculas e minúsculas		
Objeto de Conhecimento: Lista (de características) Adjetivos (alto, baixo, loiro, moreno etc.) Ordem alfabética		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. () Produção de cartazes, sobre: ____ () Aula de leitura - biblioteca, leitura - livro: ____ (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral () Atividades traduzidas. () Seminários e discussões (X) Aprendizagem por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/videos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ()		

Critério(s) de avaliação:

Reconhece pesos e medidas

Diferencia números de letras

Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante.

() Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento
 (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova ()
 Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário ()
 Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios
 () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina**, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações gerais:

A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 08

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS	
Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen	
Componente Curricular:	
Professor: _____	
Turma: PARE	Turno:
Período de Realização: 29/07/2024 à 06/09/2024	

Competências Gerais:			
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania	
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.			
Objeto de Conhecimento:			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
O lugar onde vivo	- Reconhecer o lugar onde mora; - Identificar os principais pontos de referência do bairro (nomes de ruas); - Compreender a diferença entre rua, avenida, travessa e servidão - Diferenciar moradias de seu país e do Brasil; - Mapear e realizar percursos no entorno da escola; - Produzir o Jogo das Ruas do Bairro (com pontos principais, posto de saúde, escola etc.) e promover a brincadeira com crianças brasileiras na escola.	Classes gramaticais (substantivos próprios para nomes de ruas) Linguagem verbal e não-verbal Discurso direto e indireto Pontuação Tempos verbais: Presente e Passado Léxico sobre Espaços/Serviços Essenciais Léxico sobre Meios de Transporte Léxico sobre ruas	Mapas Google Earth/Maps Lista de locais Placas Maquetes Narrativas orais e escritas
Metodologia: (X) Leitura e Interpretação de texto () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos () Socialização e sistematização dos conteúdos () Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre			

profissões;
() outros:

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e . Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:

() Entrevista () Autoavaliação () Dinâmica () Execução de Experimento () Leitura () Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral () Registros no Caderno () Relatório () Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações:

MÊS 09

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS		
Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a):		
Turma: 3	Turno:	
Período de Realização: 07/09/2024 à 21/10/2024		
Número de aulas: 52		

Competências Gerais:		
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes
1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Saúde e autocuidado.		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Conhecer os direitos relacionados à saúde; - Conhecer o funcionamento da coleta de lixo no município (diferentes tipos de lixo, dias de coleta); - Confeccionar cartazes bilíngues com as regras/rotinas de higiene diárias para afixar em diferentes lugares da escola (banheiros, sala de aula);		
Objeto de Conhecimento: Panfletos (de UBS) Receita médica Campanha Publicitária (vacinação) Léxico sobre hábitos e produtos de higiene Léxico sobre lixo e descartes Léxico sobre sintomas		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. (x) Produção de cartazes, sobre: Regras/rotinas de higiene diária () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____ (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e		

sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().
Apresentação pessoal ().

Critério(s) de avaliação:

Reconhece seus direitos;
Entende como funciona a separação e coleta de lixo;
Entende a importância do autocuidado atribuído a higiene diária.

Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante.

() Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.**

Observações gerais:

A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 10

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a): _____		
Turma: 3 Turno: _____		
Período de Realização: 22/10/2024 à 02/12/2024		
Número de aulas: 52		

Competências Gerais:		
Saber Conhecimento 1. (☒) Conhecimento 2. (☒) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (☒) Repertório Cultural	Saber Fazer Habilidades 4. (☒) Comunicação 5. (☐) Cultura Digital 6. (☒) Trabalho e Projeto de Vida	Saber Ser e Conviver Atitudes 7. (☒) Argumentação 8. (☒) Autoconhecimento e autocuidado 9. (☒) Empatia e Cooperação 10. (☒) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Identidades socioculturais		Educação Financeira: Moeda digital e papel

Objetivos/Habilidades: - Conhecer e compreender (para respeitar) diferentes regiões do Brasil e seus costumes ; - Comparar costumes brasileiros com costumes de seu país ; - Conhecer lendas de diferentes regiões brasileiras; - Produzir uma coletânea bilingue de lendas de seu país.
Objeto de Conhecimento: Mapas Reportagens Campanhas publicitárias Curtas-metragens Narrativas Fábulas Lendas (bemúncia, bruxa do espelho) Ordem alfabética Números naturais Tempos verbais: Pretérito Perfeito (encontrei) e Imperfeito (encontrava) Linguagem verbal e não-verbal
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. (x) Produção de cartazes, sobre: diferentes culturas (☐) Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____

(x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().
Apresentação pessoal ().

Critério(s) de avaliação:

Conhecer as diferentes culturas brasileiras.

Respeitar as culturas.

Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante.

() Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático (X) Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações gerais:

A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 11

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS		
Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a):		
Turma: 3	Turno: .	
Período de Realização: 03/12/2024 à 13/12/2024		
Número de aulas: 12		

Competências Gerais:		
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes
1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Datas históricas e culturais comemorativas		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Valorizar a cultura de origem dos alunos; - Estabelecer relações entre datas e meses do ano; - Comparar diferentes feriados entre o país de origem e o Brasil;		
Objeto de Conhecimento: Calendário História em quadrinhos Ordem alfabética Léxico sobre datas		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. () Produção de cartazes, sobre: diferentes culturas () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____ (x) Leitura e interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().		

Apresentação pessoal ().
Critério(s) de avaliação: Comparar as culturas do Brasil com o país de origem. Respeitar as culturas.
Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante. ☐ Entrevista ☐ Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. ☐ Dinâmica ☐ Execução de Experimento ☒ Leitura ☒ Interpretação de texto ☐ Pesquisa de Campo ☐ Portfólio ☐ Projeto ☐ Prova ☐ Prova Oral ☒ Registros no Caderno ☐ Relatório ☒ Resolução de Exercícios ☐ Seminário ☐ Trabalho de pesquisa ☐ Trabalho Prático ☒ Produção de Cartaz/ Folders ☐ Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios ☐ Ditado/musical ☐ Produção de textos diversos Atividades do caderno ☐ Outros
Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.
Referências Bibliográficas: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 15 de fev. de 2021 BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
Observações gerais: A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

PLANEJAMENTO ENSINO MÉDIO

MÊS 05

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor:	
Turma: PARE	Turno:
Período de Realização: 22/05 A 21/06/2024	

Competências Gerais:			
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania	
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.			
Objeto de Conhecimento:			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
Eu como parte da sociedade	• Reconhecer pesos e medidas • Diferenciar números de letras • Diferenciar letras maiúsculas e minúsculas • Associar os números às quantidades • Valorizar sua história e cultura e reconhecer a do outro • Soletrar nomes e sobrenomes • Desenvolver a coordenação motora fina • Completar e reformular desenhos do corpo humano e de si mesmo • Conhecer a si mesmo e ao outro • Valorizar a história do outro • Escutar para recolher informações específicas • Dar entrevista (para colegas) e fazer entrevista (com colegas); • Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos; • Montar um Mural com imagens legendas em português	Ordem alfabética Léxico sobre pesos, tamanhos, medidas (altura, peso etc.) Léxico sobre partes do corpo Adjetivos (alto, baixo, loiro, moreno etc.) Numeral (idade) Nomes próprios (substantivos) Ordem alfabética Léxico sobre identificação e Origem Adjetivos Substantivos Pronomes interrogativos Verbos nos Tempos Presente, Passado e Futuro Linguagem verbal e não-verbal Contrastes entre português espanhol no léxico sobre identificação (chamar/chamado)	Apresentação (do grupo familiar) Lista (de características) Documentos de identidade Apresentação pessoal Entrevistas (com os alunos) Ficha de matrícula Mural Legenda

	e língua dos alunos que sejam representativas das culturas dos alunos (pontos turísticos, comidas, artistas).		
--	---	--	--

Metodologia:
☒ Leitura e Interpretação de texto ☐ Seminários e discussões ☒ Aprendizado por resolução de problemas ☐ Gamificação ☐ Sala de aula invertida ☐ Pesquisas de campo ☒ Aprendizagem entre pares e times ☐ Cultura maker ☐ Estudo de casos ☒ Socialização e sistematização dos conteúdos ☒ Vivências de experiências ☐ palestras, ☐ Visitação a museus ☐ Viagem de estudo ☐ Resolução de conflitos reais e fictícios ☐ Visualização de documentários/filmes/vídeos ☐ Debates; ☐ Entrevistas diversas; ☐ Exposições/Saraus; ☐ Palestra sobre profissões;
☐ outros:

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e . Sallenta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:
☐ Entrevista ☒ Autoavaliação ☒ Dinâmica ☐ Execução de Experimento ☒ Leitura ☒ Interpretação de texto ☐ Pesquisa de Campo ☒ Portfólio ☐ Projeto ☐ Prova ☐ Prova Oral ☒ Registros no Caderno ☒ Relatório ☒ Resolução de Exercícios ☐ Seminário ☐ Trabalho de pesquisa ☐ Trabalho Prático ☒ Produção de Cartaz/ Folders ☐ Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios ☐ Ditado/musical ☐ Produção de textos diversos Atividades do caderno ☐ Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021
BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações:

MÊS 06

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bomhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor: -	
Turma: PARE	Turno:
Período de Realização: 24/06/2024 à 12/07/2024	

Competências Gerais:											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Saber Conhecimento</th> <th>Saber Fazer Habilidades</th> <th>Saber Ser e Conviver Atitudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural </td> <td> 4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida </td> <td> 7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania </td> </tr> </tbody> </table>	Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania					
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes									
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania									
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.											
Objeto de Conhecimento:											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Componente Curricular/ Dimensão Cultural</th> <th>Habilidade</th> <th>Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos</th> <th>Metodologia/Gêneros</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Eu e a vida na escola</td> <td> - Reconhecer as horas no relógio e as medidas de tempo (tempo/aula, hora/aula); - Organizar as atividades da rotina escolar/Organizar agenda das rotinas escolares; - Relatar e comparar diferentes situações das vivências escolares; - Compreender as normas de convivência escolar (combinados); - Refletir sobre os impactos do bullying (preconceito linguístico). </td> <td> Ordem alfabética Léxico sobre ambiente escolar Dias da semana, dias do mês, ano Componentes curriculares Horas Verbos no Infinitivo Numeral (Fração, Subtração) Linguagem verbal e não-verbal Pronúncia [r] e [j] Diferença entre [nh] e [lh] Variação linguística Preconceito linguístico </td> <td> Vídeos (do Chico Bento) Agenda Bilhete Cartaz Lista Relatos orais de experiência Maquete Manual (de combinados) Calendário </td> </tr> </tbody> </table>	Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros	Eu e a vida na escola	- Reconhecer as horas no relógio e as medidas de tempo (tempo/aula, hora/aula); - Organizar as atividades da rotina escolar/Organizar agenda das rotinas escolares; - Relatar e comparar diferentes situações das vivências escolares; - Compreender as normas de convivência escolar (combinados); - Refletir sobre os impactos do bullying (preconceito linguístico).	Ordem alfabética Léxico sobre ambiente escolar Dias da semana, dias do mês, ano Componentes curriculares Horas Verbos no Infinitivo Numeral (Fração, Subtração) Linguagem verbal e não-verbal Pronúncia [r] e [j] Diferença entre [nh] e [lh] Variação linguística Preconceito linguístico	Vídeos (do Chico Bento) Agenda Bilhete Cartaz Lista Relatos orais de experiência Maquete Manual (de combinados) Calendário			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros								
Eu e a vida na escola	- Reconhecer as horas no relógio e as medidas de tempo (tempo/aula, hora/aula); - Organizar as atividades da rotina escolar/Organizar agenda das rotinas escolares; - Relatar e comparar diferentes situações das vivências escolares; - Compreender as normas de convivência escolar (combinados); - Refletir sobre os impactos do bullying (preconceito linguístico).	Ordem alfabética Léxico sobre ambiente escolar Dias da semana, dias do mês, ano Componentes curriculares Horas Verbos no Infinitivo Numeral (Fração, Subtração) Linguagem verbal e não-verbal Pronúncia [r] e [j] Diferença entre [nh] e [lh] Variação linguística Preconceito linguístico	Vídeos (do Chico Bento) Agenda Bilhete Cartaz Lista Relatos orais de experiência Maquete Manual (de combinados) Calendário								
Metodologia: (X) Leitura e interpretação de texto () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos () Socialização e sistematização dos conteúdos () Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; () outros:											

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e . Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:

() Entrevista () Autoavaliação () Dinâmica () Execução de Experimento () Leitura () Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral () Registros no Caderno () Relatório () Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações:

07 MÊS

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a): -		
Turma: 6 Turno:		
Período de Realização: 24/06/2024 à 12/07/2024		
Número de aulas: 24		

Competências Gerais:		
Saber Conhecimento 1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	Saber Fazer Habilidades 4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	Saber Ser e Conviver Atitudes 7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Eu como parte da sociedade		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado com seus gostos, desejos, sentimentos; - Reconhecer pesos e medidas - Diferenciar números de letras - Diferenciar letras maiúsculas e minúsculas		
Objeto de Conhecimento: Lista (de características) Adjetivos (alto, baixo, loiro, moreno etc.) Ordem alfabética		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. () Produção de cartazes, sobre: ____ () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: ____ (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().		

Apresentação pessoal ().
Critério(s) de avaliação: Reconhece pesos e medidas Diferencia números de letras
Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante. () Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros
Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.
Referências Bibliográficas: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 15 de fev. de 2021 BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
Observações gerais: A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 08

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor:	
Turma: PARE	Turno:
Período de Realização: 15/07/2024 à 28/07/2024 – RECESSO ESCOLAR	

Competências Gerais:			
Saber Conhecimento 1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	Saber Fazer Habilidades 4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	Saber Ser e Conviver Atitudes 7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania	
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.			
Objeto de Conhecimento:			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
Eu e a vida na escola	• Reconhecer as horas no relógio e as medidas de tempo (tempo/aula, hora/aula); • Organizar as atividades da rotina escolar/Organizar agenda das rotinas escolares; • Relatar e comparar diferentes situações das vivências escolares; • Compreender as normas de convivência escolar (combinados); • Refletir sobre os impactos do bullying (preconceito linguístico).	Ordem alfabética Léxico sobre ambiente escolar Dias da semana, dias do mês, ano Componentes curriculares Horas Verbos no Infinitivo Numeral (Fração, Subtração) Linguagem verbal e não-verbal Pronúncia [r] e [ʁ] Diferença entre [nh] e [lh] Variação linguística Preconceito linguístico	Vídeos (do Chico Bento) Agenda Bêhete Cartaz Lista Relatos orais de experiência Maquete Manual (de combinados) Calendário
Metodologia: (X) Leitura e Interpretação de texto () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos () Socialização e sistematização dos conteúdos () Vivências de experiências () palestras, () Visitação a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; () outros:			

MÊS 09

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS	
Plano Da Sequência Didática - Ensino Fundamental - Ensino Médio	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bomhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor:	
Turma: PARE	Turno:
Período de Realização: 29/07/2024 à 06/09/2024	

Competências Gerais:			
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	
1. (x) Conhecimento 2. (x) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (x) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania	
Competências Específicas: conforme mencionadas no plano anual de 2024.			
Objeto de Conhecimento:			
Componente Curricular/ Dimensão Cultural	Habilidade	Objeto do Conhecimento/ Recursos linguísticos	Metodologia/Gêneros
O lugar onde vivo	- Reconhecer o lugar onde mora; - Identificar os principais pontos de referência do bairro (nomes de ruas); - Compreender a diferença entre rua, avenida, travessa e servidão - Diferenciar moradias de seu país e do Brasil; - Mapear e realizar percursos no entorno da escola; - Produzir o Jogo das Ruas do Bairro (com pontos principais, posto de saúde, escola etc.) e promover a brincadeira com crianças brasileiras na escola.	Classes gramaticais (substantivos próprios para nomes de ruas) Linguagem verbal e não-verbal Discurso direto e indireto Pontuação Tempos verbais: Presente e Passado Léxico sobre Espaços/Serviços Essenciais Léxico sobre Meios de Transporte Léxico sobre ruas	Mapas Google Earth/Maps Lista de locais Placas Maquetes Narrativas orais e escritas
Metodologia: (X) Leitura e Interpretação de texto () Seminários e discussões (X) Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos () Socialização e sistematização dos conteúdos () Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre			

profissões;

() outros:

Critério(s) de avaliação: A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliam no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas. Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática da leitura e interpretação e . Sienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

Instrumentos de Avaliação:

() Entrevista () Autoavaliação () Dinâmica () Execução de Experimento () Leitura () Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral () Registros no Caderno () Relatório () Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.**

Observações:

MÊS 10

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS	
Plano de aula - PARE	
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen	
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática	
Professor (a):	
Turma: 6	Turno: -
Período de Realização: 07/09/2024 à 21/10/2024	
Número de aulas: 52	

Competências Gerais:		
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes
1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Saúde e autocuidado.		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Conhecer os direitos relacionados à saúde; - Conhecer o funcionamento da coleta de lixo no município (diferentes tipos de lixo, dias de coleta); - Confeccionar cartazes bilíngues com as regras/rotinas de higiene diárias para afixar em diferentes lugares da escola (banheiros, sala de aula);		
Objeto de Conhecimento: Panfletos (de UBS) Receita médica Campanha Publicitária (vacinação) Léxico sobre hábitos e produtos de higiene Léxico sobre lixo e descartes Léxico sobre sintomas		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. (x) Produção de cartazes, sobre: Regras/rotinas de higiene diária () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____ (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e		

sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/videos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().
Apresentação pessoal ().

Critério(s) de avaliação:

Reconhece seus direitos;

Entende como funciona a separação e coleta de lixo;

Entende a importância do autocuidado atribuído a higiene diária.

Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante.

() Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático () Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Observações gerais:

A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 11

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS								
Plano de aula - PARE								
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen								
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática								
Professor (a):								
Turma: 6 Turno: Vespertino								
Período de Realização: 22/10/2024 à 02/12/2024								
Número de aulas: 52								
Competências Gerais: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%; text-align: center; padding: 5px;">Saber Conhecimento</th> <th style="width: 33%; text-align: center; padding: 5px;">Saber Fazer Habilidades</th> <th style="width: 33%; text-align: center; padding: 5px;">Saber Ser e Conviver Atitudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> 1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural </td> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> 4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida </td> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> 7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania </td> </tr> </tbody> </table> Dimensão Sociocultural: Identidades socioculturais Educação Financeira: Moeda digital e papel			Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes	1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes						
1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania						
Objetivos/Habilidades: - Conhecer e compreender (para respeitar) diferentes regiões do Brasil e seus costumes ; - Comparar costumes brasileiros com costumes de seu país ; - Conhecer lendas de diferentes regiões brasileiras; - Produzir uma coletânea bilíngue de lendas de seu país.								
Objeto de Conhecimento: Mapas Reportagens Campanhas publicitárias Curtas-metragens Narrativas Fábulas Lendas (bernúncia, bruxa do espelho) Ordem alfabética Números naturais Tempos verbais: Pretérito Perfeito (encontrei) e Imperfeito (encontrava) Linguagem verbal e não-verbal								
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. (x) Produção de cartazes, sobre: diferentes culturas () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____								

(x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizado por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/videos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().
Apresentação pessoal ().

Critério(s) de avaliação:

Conhecer as diferentes culturas brasileiras.

Respeitar as culturas.

Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante.

() Entrevista () Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. () Dinâmica () Execução de Experimento (X) Leitura (X) Interpretação de texto () Pesquisa de Campo () Portfólio () Projeto () Prova () Prova Oral (X) Registros no Caderno () Relatório (X) Resolução de Exercícios () Seminário () Trabalho de pesquisa () Trabalho Prático (X) Produção de Cartaz/ Folders () Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios () Ditado/musical () Produção de textos diversos Atividades do caderno () Outros

Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2021

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.**

Observações gerais:

A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

MÊS 12

 ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL EDUCAÇÃO DE PALMITOS		
Plano de aula - PARE		
Escola: Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen		
Componente Curricular: Língua portuguesa e matemática		
Professor (a):		
Turma: 6	Turno: 1	
Período de Realização: 03/12/2024 à 13/12/2024		
Número de aulas: 12		
Competências Gerais:		
Saber Conhecimento	Saber Fazer Habilidades	Saber Ser e Conviver Atitudes
1. (X) Conhecimento 2. (X) Pensamento Científico, crítico e criativo 3. (X) Repertório Cultural	4. (X) Comunicação 5. () Cultura Digital 6. (X) Trabalho e Projeto de Vida	7. (X) Argumentação 8. (X) Autoconhecimento e autocuidado 9. (X) Empatia e Cooperação 10. (X) Responsabilidade e Cidadania
Dimensão Sociocultural: Datas históricas e culturais comemorativas		Educação Financeira: Moeda digital e papel
Objetivos/Habilidades: - Valorizar a cultura de origem dos alunos; - Estabelecer relações entre datas e meses do ano; - Comparar diferentes feriados entre o país de origem e o Brasil;		
Objeto de Conhecimento: Calendário História em quadrinhos Ordem alfabética Léxico sobre datas		
Metodologia adaptada ao contexto do estudante. () Produção de cartazes, sobre: diferentes culturas () Aula de leitura - biblioteca, leitura – livro: _____ (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos. Interpretação oral (x). Atividades traduzidas. () Seminários e discussões () Aprendizagem por resolução de problemas () Gamificação () Sala de aula invertida () Pesquisas de campo () Aprendizagem entre pares e times () Cultura maker () Estudo de casos (X) Socialização e sistematização dos conteúdos (X) Vivências de experiências () palestras, () Visitações a museus () Viagem de estudo () Resolução de conflitos reais e fictícios () Visualização de documentários/filmes/vídeos () Debates; () Entrevistas diversas; () Exposições/Saraus; () Palestra sobre profissões; Produção de texto na língua adicional ().		

Apresentação pessoal ().
Critério(s) de avaliação: Comparar as culturas do Brasil com o país de origem. Respeitar as culturas.
Instrumentos de Avaliação adaptados ao contexto do estudante. ☐ Entrevista ☐ Autoavaliação em relação às habilidades trabalhadas. ☐ Dinâmica ☐ Execução de Experimento ☒ Leitura ☒ Interpretação de texto ☐ Pesquisa de Campo ☐ Portfólio ☐ Projeto ☐ Prova ☐ Prova Oral ☒ Registros no Caderno ☐ Relatório ☒ Resolução de Exercícios ☐ Seminário ☐ Trabalho de pesquisa ☐ Trabalho Prático ☒ Produção de Cartaz/ Folders ☐ Produção de Vídeo/ PodCast/ Áudios ☐ Ditado/musical ☐ Produção de textos diversos Atividades do caderno ☐ Outros
Registro Frequência: no sistema Professor on-line, de forma presencial.
Referências Bibliográficas: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 15 de fev. de 2021 BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
Observações gerais: A turma é dedicada, prestativa, comunicativa e bastante entrosada.

Quadro – Sequências Discursivas (SDs) mobilizadas na análise

SD	Formulação	Materialidade	Seção
SD1	“Promover a acolhida humanizada”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD2	“o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto”	PPP/PARE (2022)	6.1 e 6.3
SD3	“o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD4	“realização de uma avaliação diagnóstica”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD5	“A diversidade é reconhecida [...] na educação escolar”	PPP/PARE (2022)	6.1

SD6	“Valorização da diferença e o fortalecimento das identidades”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD7	“A igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD8	“As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos”	PPP/PARE (2022)	6.1
SD9	“pronúncia de fonemas ([r], [j], [nh], [lh]), variação linguística...”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD10	“é dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional”	PPP/PARE (2022)	6.2
SD11	“Léxico e classes gramaticais”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD12	“Conhecimento do alfabeto do português do Brasil...”	PPP/PARE (2022)	6.2
SD13	“Decodificação, fluência de leitura...”	PPP/PARE (2022)	6.2
SD14	“O lugar onde vivo”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD15	“Diferenciar moradias de seu país e do Brasil”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD16	“Reconhecer o lugar onde mora...”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD17	“Compreender a diferença entre rua, avenida, travessa e servidão”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD18	“Mapear e realizar percursos no entorno da escola”	Plano (15/07 a 28/07/2024)	6.2
SD19	“Valorizar a cultura de origem dos alunos”	Plano (03/12 a 13/12/2024)	6.2
SD20	“Comparar diferentes feriados entre o país de origem e o Brasil”	Plano (03/12 a 13/12/2024)	6.2
SD21	“Metodologia adaptada ao contexto do estudante”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2
SD22	“Leitura e interpretação de texto/imagens/gráficos”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2
SD23	“Socialização e sistematização dos conteúdos”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2
SD24	“Vivências de experiências”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2

SD25	“Reconhecer pesos e medidas”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2
SD26	“Criar uma autobiografia, um diário ou um caderno encantado...”	Plano (24/06 a 12/07/2024)	6.2
SD27	“o professor do PARE precisa, impreterivelmente, ler e se apropriar do projeto pedagógico”	PPP/PARE (2022)	6.3
SD28	“o professor destinará as suas aulas para o acolhimento das turmas e realização de uma avaliação diagnóstica”	PPP/PARE (2022)	6.3
SD29	“o professor deverá informar à Direção Escolar...”	PPP/PARE (2022)	6.3
SD30	“As atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados...”	PPP/PARE (2022)	6.3
SD31	“Plano da Sequência Didática – Ensino Fundamental – Ensino Médio”	Plano (2024)	6.3
SD32	“Metodologia”	Plano (2024)	6.3
SD33	“A avaliação requer processos contínuos”	Plano (2024)	6.3
SD34	“Competências Gerais. Competências Específicas. Objeto de Conhecimento...”	Plano (2024)	6.3
SD35	Períodos coincidentes dos planejamentos do EF e EM	Plano (2024)	6.3
SD36	“Educar na alteridade”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD37	“Reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD38	“As UEs deverão organizar os grupos por nacionalidade ou grupos mistos”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD39	“Considerando as especificidades de aprendizagem individuais”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD40	“visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização e sociabilidade”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD41	“Capacitação da rede estadual de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística”	PPP/PARE (2024)	6.4
SD42	“Metodologia: (x) Produção de cartazes; Regras/rotinas de higiene diária; (x) Aula de leitura; (x) Leitura e Interpretação de texto/imagens/gráficos”	Planejamento PARE (2024)	6.4