

Do protocolo à prática: análise de estratégias de acolhimento de estudantes imigrantes à luz da legislação nacional

Vanessa Krueger, Caique Fernando da
Silva Fistarol e Marcia Regina Selpa
Heinzle

Vanessa Krueger

Fundação Universidade Regional de Blumenau –
Blumenau, SC, Brasil

E-mail: vanessakrueger@furb.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8871-7103>

Caique Fernando da Silva Fistarol

Fundação Universidade Federal de Blumenau –
Blumenau, SC, Brasil

E-mail: cfsfistarol@furb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>

Marcia Regina Selpa Heinzle

Fundação Universidade Federal de Blumenau –
Blumenau, SC, Brasil

E-mail: selpa@furb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

Resumo: Diante da crescente presença de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, este artigo analisa estratégias de acolhimento em redes públicas do Paraná, com base na legislação nacional. Os dados, oriundos de documentos de secretarias municipais, foram examinados pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) e ancorados na perspectiva intercultural no acolhimento de crianças (Candau, 2008, 2009, 2011, 2014; Walsh, 2009; Silva; Poltozi; Torres, 2023). Quatro categorias emergiram da análise: orientações administrativas, língua/cultura, apoio psicossocial e formação docente. Os resultados apontam avanços, como a matrícula sem exigência documental, mas revelam fragilidades na articulação entre entes federativos, dificultando a consolidação de uma política nacional capaz de enfrentar evasão, a não permanência e insucesso escolar.

Palavras-chave: Acolhimento; interculturalidade; estudantes imigrantes; legislação nacional.

From protocol to practice: an analysis of strategies for welcoming immigrant students in light of national legislation

Abstract: In response to the growing presence of immigrant students in Brazilian schools, this article analyzes strategies for welcoming immigrant students in public school systems in Paraná, grounded in national legislation. Data from documents produced by municipal education departments were examined using content analysis (Bardin, 2016) and interpreted through an intercultural perspective (Candau, 2008, 2009, 2011, 2014; Walsh, 2009; Silva; Poltozi; Torres, 2023). Four categories emerged from the analysis: administrative guidelines, language and culture, psychosocial support, and teacher professional development. The results indicate important advances, such as school enrollment regardless of documentation, but also reveal persistent weaknesses in the coordination among different levels of government, hindering the consolidation of a national policy capable of addressing school dropout, barriers to student retention, and academic underachievement.

Keywords: Welcoming; interculturality; immigrant students; national legislation.

Del protocolo a la práctica: análisis de las estrategias de acogida de estudiantes inmigrantes a la luz de la legislación nacional

Resumen: En respuesta a la creciente presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas brasileñas, este artículo analiza las estrategias de acogida de estudiantes inmigrantes en las redes públicas de enseñanza de Paraná, con base en la legislación nacional. Los datos, procedentes de documentos elaborados por secretarías municipales de educación, fueron examinados mediante análisis de contenido (Bardin, 2016) e interpretados desde una perspectiva intercultural (Candau, 2008, 2009, 2011, 2014; Walsh, 2009; Silva; Poltozi; Torres, 2023). Del análisis surgieron cuatro categorías: orientaciones administrativas, lengua y cultura, apoyo psicosocial y formación docente. Los resultados muestran avances importantes, como la matrícula independientemente de la documentación, pero también revelan debilidades persistentes en la articulación entre los distintos niveles de gobierno, lo que dificulta la consolidación de una política nacional capaz de afrontar la deserción escolar, las dificultades para la permanencia escolar y el bajo rendimiento académico.

Palabras clave: Acogida; interculturalidad; estudiantes inmigrantes; legislación nacional.

Introdução

O Brasil vem recebendo cada vez mais imigrantes nas últimas décadas, conforme dados expedidos pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública. Entre os anos de 2013 e 2022, os imigrantes no Brasil cresceram 24,4%, chegando à marca de 1,3 milhões de imigrantes e o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021).

Fluxos migratórios fazem parte da formação histórica do Brasil, tanto no passado, quanto nos dias atuais, os que migram ou se refugiam, costumam buscar novas oportunidades e melhor qualidade de vida. De acordo com Bógus e Fabiano (2015), o Brasil sempre recebeu e continua recebendo imigrantes, contudo não reconhece como eles vivem ou acessam seus direitos, reforçando a relevância de identificarmos políticas públicas para imigrantes, e como elas se efetivam na prática.

Os movimentos migratórios influenciam as dinâmicas sociais e legais do país, visto que levam consigo elementos culturais, religiosos, linguísticos, educacionais, entre outros. Desse modo, faz-se necessário alterar e implantar políticas que auxiliem nesse novo contexto com imigrantes. Segundo Lussi (2015), as políticas migratórias não se limitam a regular a entrada e permanência no país; elas também visam assegurar que os imigrantes acessem políticas públicas e serviços essenciais, como a educação e a saúde.

No âmbito legislativo, o Brasil apresentou avanços significativos voltados à população imigrante após um longo período de silenciamento normativo e exclusão pautada em discursos de segurança nacional, como aqueles encontrados no Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980). A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã (Brasil, 1988), novas leis infraconstitucionais foram homologadas, como o Estatuto dos Refugiados (Brasil, 1997) e a Lei de Migração (Brasil, 2017), contribuindo com a aplicabilidade das orientações legais maiores.

Em 2012, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE/CP n. 1/2012 (Brasil, 2012), orientaram as instituições educacionais a promoverem uma cultura de respeito à diversidade e aos direitos humanos, com ações específicas de combate à xenofobia e à discriminação contra pessoas migrantes. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), foram estabelecidas metas e estratégias que preveem a valorização da diversidade e a promoção da difusão cultural. Em 2016, a Lei n. 13.257 incorpora ao Estatuto da criança e adolescente (Brasil, 1990) um parágrafo único no artigo 3º que garante a todas as crianças e adolescentes os direitos contidos no ECA, sem distinção de nascimento.

O reconhecimento do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes no Brasil antecede a promulgação da Lei de Migração de 2017. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206) (Brasil, 1988). Em consonância com esse princípio, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reforçou a proteção integral e o acesso universal aos direitos fundamentais, independentemente de nacionalidade ou condição migratória.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolidou a Educação Básica como direito subjetivo público, enquanto tratados internacionais ratificados pelo Brasil, especialmente aqueles relacionados aos direitos humanos e aos direitos da criança, também asseguravam proteção educacional às populações migrantes. Nesse contexto, pesquisas anteriores à Lei n. 13.445/2017 já demonstravam que o direito à matrícula escolar de estudantes migrantes encontrava respaldo jurídico no ordenamento brasileiro, embora coexistissem entraves administrativos, interpretações restritivas e ambiguidades decorrentes do antigo Estatuto do Estrangeiro e de normativas educacionais locais (Waldman, 2012).

Assim, a Lei de Migração de 2017 não inaugura o direito à educação das pessoas migrantes, mas representa um importante marco de explicitação, fortalecimento e alinhamento das políticas migratórias brasileiras aos princípios dos direitos humanos e da não discriminação. Sua relevância reside especialmente na ruptura com a lógica securitária do antigo Estatuto do Estrangeiro e na consolidação do migrante como sujeito de direitos no campo jurídico e institucional brasileiro.

Entretanto, Shiroma, Morais e Evangelista (2005) afirmam que persiste um descompasso entre os avanços legais e a sua efetiva implementação, uma vez que não existe espelhamento entre a formulação normativa e sua materialização nos sistemas de ensino, comprometendo a efetividade das políticas.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal (Brasil, 1988) ocupa o patamar mais elevado, configurando-se como norma fundamental e fundante do sistema legal. A partir dela, organizam-se as demais normas infraconstitucionais, entre as quais se incluem leis complementares, leis ordinárias, decretos e resoluções. Enquanto as leis estabelecem os princípios e direitos de forma geral, as resoluções, emitidas por conselhos normativos como o Conselho Nacional de Educação, regulamentam aspectos operacionais e orientam a implementação das políticas públicas previstas na legislação (Silva, 2023).

Em 2020 foi promulgada a Resolução CNE/CEB n. 1/2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, assegurando-lhes o acesso imediato à educação básica pública, independentemente da regularidade documental ou migratória. Ou seja, essa Resolução orienta a implementação da LDB, Lei de Migração, entre outras.

Entretanto, Saviani (2013) realça que a proclamação de direitos não garante, por si só, a sua concretização efetiva no cotidiano institucional. Em um país com grande extensão territorial como o Brasil, a efetivação das legislações demanda a articulação coordenada entre os diferentes níveis governamentais, exigência que nem sempre se materializa. Como observam Mainardes (2006) e Lussi (2015), as políticas públicas são constantemente (re)interpretadas nos territórios, assumindo diferentes sentidos a depender de seus contextos. Assim, a distância entre o texto legal e a sua operacionalização revela não apenas um desafio de gestão federativa, mas também a necessidade de considerar os modos como as políticas são interpretadas localmente.

Nessa perspectiva, compreende-se que documentos normativos não correspondem automaticamente às políticas públicas em sua concretização cotidiana. Conforme discutem Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais passam por processos contínuos de interpretação, tradução e recontextualização nos contextos institucionais onde são implementadas. Assim, diretrizes oficiais assumem diferentes configurações conforme as condições materiais das escolas, as disputas institucionais, as capacidades administrativas locais e as interpretações produzidas pelos sujeitos responsáveis por sua execução.

Desse modo, analisar documentos municipais de acolhimento não implica compreendê-los como expressão acabada das políticas públicas, mas como parte de um processo mais amplo de formulação, implementação e governança educacional. Tal compreensão é particularmente relevante no campo migratório, no qual as ações institucionais frequentemente dependem de articulações intersetoriais entre educação, assistência social, saúde, direitos humanos e órgãos migratórios, além da atuação cotidiana de gestores escolares, equipes pedagógicas e professores.

A partir disso, este artigo objetiva analisar estratégias que orientam o processo de acolhimento de estudantes imigrantes em escolas de redes públicas de ensino do estado do Paraná, a partir da legislação nacional. A pesquisa apresenta a análise de três documentos produzidos por secretarias municipais do Paraná, que tratam de orientações normativas e estratégias voltadas ao acolhimento de crianças e adolescentes imigrantes nas redes públicas de ensino. Para o processo analítico, adotou-se a análise de conteúdo conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2016). Como referencial teórico, recorreu-se aos estudos de Candau (2008) que contribuiu para compreensão crítica da interculturalidade na educação.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um breve panorama da legislação para estudantes imigrantes e problemática norteadora deste estudo na introdução, em seguida apresenta-se a perspectiva intercultural no acolhimento de estudantes imigrantes; depois explicita-se o percurso metodológico; os documentos públicos com o mapeamento e contextualização dos municípios em que se situam; desenvolve-se então a análise das quatro categorias empíricas construídas a partir do material examinado; e, por fim, são discutidas as principais considerações finais do estudo, destacando tanto os avanços quanto os desafios na construção de uma política pública nacional de acolhimento educacional a estudantes imigrantes.

A perspectiva intercultural no acolhimento de estudantes imigrantes

Perante a interculturalidade, a educação é uma prática social ligada às diferentes dinâmicas da sociedade. De acordo com Candau (2009), desde os anos 1990, todos os atores sociais, gestores, docentes, estudantes, famílias e comunidade, deveriam trabalhar pela interculturalidade, ou seja, reconhecer assimetrias históricas, disputar sentidos no cotidiano e produzir encontros que reconfigurem o comum sem apagar as diferenças.

Partimos da compreensão de interculturalidade como um horizonte ético-político e pedagógico que recusa a lógica monocultural e propõe relações entre culturas marcadas por diálogo, negociação e

sem assimetrias. Na formulação de Candau (2009, p. 171), a perspectiva intercultural que se defende na educação “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Tal orientação se faz entre igualdade e diferença, tensão constitutiva que não pode ser resolvida por assimilação da diversidade, nem por folclorização e estereótipos, mas por políticas e práticas escolares que produzam igualdade na diferença.

A educação intercultural é pertinente à realidade plural das sociedades contemporâneas e supõe deslocamentos teórico-práticos no cotidiano escolar. Para o acolhimento de estudantes imigrantes, a educação intercultural implica em reconhecer trajetórias, línguas e repertórios como saberes legítimos, hibridizar currículos e rotinas, ao invés de adaptar o estudante ao molde dominante, e, promover mediações que garantam participação e pertencimento.

No plano pedagógico, a educação intercultural articula o nível das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, aliada ao direito da educação para todos. Nessa direção, a interculturalidade não se reduz a eventos pontuais ou dias temáticos; ela requisita deslocamentos estruturais no modo como a escola se organiza. Em termos candauzianos, a educação intercultural afeta o currículo explícito (objetivos, conteúdos), mas também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo (Candau, 2011).

A literatura especializada sobre interculturalidade também distingue perspectivas funcionais e críticas no tratamento da diversidade cultural. Conforme Walsh (2009), a interculturalidade funcional refere-se a estratégias de inclusão controlada da diferença, nas quais o “outro” é integrado às estruturas sociais e escolares já existentes sem questionamento das relações de poder, das hierarquias culturais e dos mecanismos históricos de desigualdade. Nesse modelo, a diversidade é administrada institucionalmente de forma compensatória ou integradora, preservando-se, contudo, a centralidade epistemológica e curricular da cultura hegemônica.

Em contraposição, a interculturalidade crítica propõe transformações estruturais nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas relações institucionais e nos modos de produção do conhecimento. Mais do que reconhecer diferenças culturais, trata-se de problematizar os processos históricos de racialização, subalternização e invisibilização que atravessam determinados grupos sociais, entre eles os sujeitos migrantes. Nessa perspectiva, a interculturalidade não se reduz à coexistência harmoniosa entre culturas, mas constitui um projeto ético-político comprometido com justiça social, democratização curricular e enfrentamento das desigualdades (Walsh, 2009; Candau, 2011).

Tal distinção é central para a análise do acolhimento educacional de estudantes imigrantes. Estratégias como matrícula sem documentação, mediação linguística, valorização cultural ou oferta de português como língua de acolhimento representam avanços importantes no acesso e na permanência escolar. Entretanto, quando desvinculadas de mudanças curriculares, participação efetiva das famílias migrantes, revisão das práticas avaliativas e problematização do monoculturalismo escolar, tais ações podem permanecer circunscritas a uma lógica funcional de integração do estudante migrante ao modelo escolar vigente. A perspectiva intercultural crítica, ao contrário, demanda reconfigurações institucionais

capazes de transformar o cotidiano escolar e reconhecer estudantes migrantes como sujeitos produtores de saberes, culturas e experiências legítimas.

Por isso, as estratégias de acolhimento na perspectiva intercultural não apenas acrescentam tópicos sobre as culturas dos imigrantes, o que resultaria numa “interculturalidade aditiva”, limitada e inócua frente às desigualdades, por “introduzir no currículo comum alguns conhecimentos sobre determinados grupos socioculturais” (Candau, 2009, p. 10); mas “promove o conhecimento de suas diversas culturas e favorece o encontro entre elas num diálogo horizontal e democrático” (Candau, 2009, p. 108). Ela afeta a seleção curricular, didática, avaliativa e as linguagens.

No plano relacional, supõe cultivar um clima de reconhecimento e de negociação de sentidos, com estratégias de práticas de escuta e mediação de conflitos que descentrem o olhar da cultura hegemônica. A educação intercultural questiona o etnocentrismo que se encontra implícito na escola (Candau, 2011), desconstruindo a rigidez que reveste a maioria das organizações escolares.

No plano organizacional, implica em políticas internas que removam barreiras de acesso e permanência (procedimentos de matrícula, classificação e equivalência de estudos), comunicação institucional acessível, apoio psicossocial, formação de professores, entre outros. A formação de professores, na perspectiva intercultural, desloca o foco das técnicas para intervir no cotidiano escolar, propondo que o docente seja um agente sociocultural, cuja identidade profissional se constrói na relação com culturas, saberes e práticas, exigindo processos formativos contínuos, contextualizados e comprometidos com igualdade na diferença (Candau, 2014). Nessa direção, a formação inicial e continuada deve sugerir práticas que reconheçam repertórios dos estudantes imigrantes, democratizem o currículo e enfrentem preconceitos (Candau, 2002).

Nesse contexto, ganha relevância a discussão sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAC), conceito amplamente mobilizado nas políticas e práticas educacionais voltadas às migrações contemporâneas. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente no ensino instrumental da língua portuguesa, o PLAC pressupõe compreender a linguagem como dimensão constitutiva das relações sociais, culturais e afetivas vivenciadas pelos sujeitos migrantes. Trata-se de uma perspectiva que reconhece o aprendizado da língua portuguesa não apenas como condição de comunicação escolar, mas também como mediação para acesso a direitos, participação social e construção de pertencimento.

Entretanto, a literatura da área problematiza que o ensino do português pode assumir sentidos distintos nas políticas educacionais. Em perspectivas assimilacionistas, a língua portuguesa tende a ser compreendida como mecanismo de adaptação do estudante migrante ao modelo escolar dominante, invisibilizando línguas maternas, repertórios culturais e direitos linguísticos. Já em uma perspectiva intercultural crítica, o PLAC pressupõe relações pedagógicas dialógicas, reconhecimento do plurilinguismo e valorização das línguas de origem como patrimônios culturais e identitários dos estudantes. Nessa direção, o acolhimento linguístico não significa substituir repertórios anteriores, mas construir mediações capazes de favorecer participação, aprendizagem e interação sem apagamento cultural.

Assim, compreender o português como Língua de Acolhimento implica deslocar o debate para além da aprendizagem técnica do idioma nacional. O conceito articula língua, poder, pertencimento e cidadania, exigindo que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nos contextos migratórios contemporâneos.

Nessa perspectiva crítica e emancipatória, Candau (2008) afirma que interculturalidade demanda deslocamentos concretos no fazer escolar. A autora sistematiza quatro núcleos de desafios para a educação intercultural: (1) desconstrução do monoculturalismo e do etnocentrismo que atravessam políticas e currículos; (2) articulação entre igualdade e diferença, tanto no desenho de políticas educativas quanto nas práticas pedagógicas; (3) resgate dos processos de construção identitária, culturais, pessoais e coletivos, reconhecendo hibridizações culturais; e (4) promoção de experiências de interação sistemática entre grupos. Desafios estes, que no âmbito do acolhimento de estudantes imigrantes, se traduzem em revisar rotinas e critérios de matrícula/avaliação para eliminar barreiras; instituir mediações linguísticas e culturais no cotidiano pedagógico; reorientar o currículo para múltiplas culturais e repertórios; formar continuamente as equipes para reconhecer e enfrentar preconceitos; e criar dispositivos de participação estudantil e familiar que produzam pertencimento e diálogo horizontal (Candau, 2002, 2009, 2014).

Diante disso, compreendemos o acolhimento para além de atos protocolares de recepção, reconhecendo-o como um processo que envolve acesso, permanência, participação e construção de pertencimento no espaço escolar. No campo educacional voltado à migração, Silva, Poltozi e Torres (2023) distinguem acolhimento e hospitalidade em termos de temporalidade e profundidade institucional. Para os autores (2023, p. 48), “o acolhimento é uma ação momentânea, reação em um instante em que somos interpelados a receber o outro. A hospitalidade, por sua vez, é o acolhimento constante, em ciclos mais ou menos duráveis, modificando a cultura das organizações e instituições”.

Essa distinção é relevante porque evidencia que políticas voltadas apenas ao ingresso imediato do estudante migrante não garantem, necessariamente, sua inclusão efetiva na vida escolar. O acolhimento, quando reduzido à dimensão emergencial da recepção, tende a concentrar-se em medidas administrativas, como matrícula, regularização documental ou encaminhamentos iniciais. Já a hospitalidade pressupõe transformações institucionais mais amplas e contínuas, envolvendo currículo, relações pedagógicas, reconhecimento linguístico-cultural e participação das famílias migrantes na comunidade escolar.

Nesse debate, aproxima-se também a noção de integração, amplamente mobilizada em documentos internacionais sobre migração e refúgio. Organismos como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) têm enfatizado que o direito à educação de estudantes migrantes não se restringe ao acesso imediato à escola, mas implica condições estruturais de permanência, aprendizagem, proteção social, reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais e participação efetiva na vida comunitária.

Desse modo, embora os conceitos de acolhimento, hospitalidade e integração possuam especificidades teóricas e políticas, neste estudo eles são compreendidos em relação de continuidade. O acolhimento constitui a entrada inicial e necessária; a integração refere-se às condições de participação e permanência; e a hospitalidade representa uma dimensão institucional mais profunda, capaz de transformar culturas escolares, práticas pedagógicas e modos de convivência. Assim, a análise dos documentos que buscam problematizar em que medida as estratégias propostas permanecem centradas em ações de recepção imediata ou avançam na construção de políticas educacionais interculturais mais permanentes e estruturantes.

Na seção seguinte, apresentaremos o percurso metodológico percorrido neste estudo.

Percurso metodológico

O estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre protocolos e orientações normativas voltadas ao acolhimento de migrantes internacionais no contexto educacional. Para este recorte, selecionaram-se três documentos públicos que orientam redes municipais do Paraná quanto ao acolhimento de migrantes internacionais na educação. A escolha do Paraná justifica-se por ser o estado mais populoso da região Sul e um dos principais polos econômicos do país, fator que intensifica a atração de migrantes nacionais e internacionais para seus municípios. Considera-se ainda a escolha pelo Estado do Paraná por concentrar importantes dinâmicas migratórias no contexto da região Sul do Brasil, relacionadas à sua posição econômica, territorial e fronteiriça. O estado apresenta fluxos migratórios diversificados, envolvendo trabalhadores internacionais, populações refugiadas, deslocamentos regionais, migrações laborais e mobilidades associadas a processos econômicos, políticos, sociais e humanitários. Conforme destacam os estudos migratórios contemporâneos, os deslocamentos populacionais constituem fenômenos multidimensionais, atravessados por desigualdades globais, políticas migratórias, precarização laboral, redes transnacionais e diferentes formas de vulnerabilidade social, não podendo ser compreendidos exclusivamente como resultado de escolhas individuais orientadas por oportunidades econômicas (Sayad, 1998; Baeninger, 2012).

Esses três documentos públicos foram produzidos por órgãos oficiais de gestão da educação, que refletem realidades locais frente aos desafios do acolhimento escolar de estudantes imigrantes. São eles: o “Documento Orientador e Protocolo de Foz do Iguaçu” (2020), o “Programa Escola Acolhedora de Toledo” (2023) e o “Protocolo de Acolhimento de Estudantes Migrantes de Curitiba” (2024). Reconhece-se que outros materiais semelhantes podem existir, mas, considerando os critérios de acesso público e os termos de busca utilizados, os documentos aqui listados constituem o corpus definido para esta etapa da pesquisa.

Os documentos dos municípios analisados assumem um caráter operacional e interpretativo, articulando diretrizes nacionais e estaduais com demandas locais. Entende-se que as políticas educacionais não se restringem ao texto oficial, mas envolvem múltiplos contextos de influência, produção, interpretação e prática (Ball; Bowe, 1992). Nessa perspectiva, documentos normativos constituem apenas uma dimensão do processo político, sendo continuamente reinterpretados pelos

sujeitos responsáveis por sua implementação. Assim, reconhece-se que os protocolos municipais analisados não esgotam a complexidade das práticas de acolhimento escolar, mas expressam tentativas institucionais de regulamentação e orientação diante das demandas produzidas pela mobilidade humana contemporânea. Assim, a análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitiu a identificação e categorização de núcleos de sentido presentes nos textos. O processo analítico seguiu as três fases descritas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos para identificar o conteúdo relevante e os elementos que dialogam com os objetivos da pesquisa. Esta etapa possibilitou o contato inicial com os materiais, a fim de validar sua contribuição com o objetivo da pesquisa.

A etapa seguinte, de exploração do material, consistiu na codificação e categorização dos dados, com base nas unidades de registro previamente delimitadas, verificando semelhanças, bem como características normativas em consonância com a Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020). Ressaltamos: a) garantia da matrícula imediata mesmo com a ausência de documentos essenciais; b) acolhimento humanizado como prioridade no atendimento às famílias e estudantes no processo de ensino e de aprendizagem; c) diversidade cultural/linguística e articulação com a família; d) referência a demais marcos legais que respaldam todos como sujeitos de direito em cenário nacional.

Não obstante foram encontradas singularidades nos documentos, tais como encontrados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Singularidades dos documentos

Toledo	Curitiba	Foz do Iguaçu
Prática pedagógica: interações a partir da estratégia como tradução e do respeito a cultura.	Políticas intersetoriais, visionando o imigrante para além da escola: monitoramento do bem-estar social e educacional e de estratégia da aprendizagem do PLA (português como língua de acolhimento).	Historicidade e dados da migração na tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai) e autonomia para as escolas: protocolos e orientações adaptados aos contextos institucionais.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Consonante a essas características comuns e singularidades de cada documento, categorias foram construídas a partir de critérios de relevância: considerando os seguintes eixos: (1) orientações administrativas, (2) língua/cultura, (3) apoio psicossocial, e (4) formação continuada de professores. Analisamos cada documento de maneira integral, identificando e agrupando as ocorrências correspondentes a cada categoria.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, organizamos os dados em uma matriz de análise, permitindo a comparação entre os documentos e a identificação de padrões, singularidades e lacunas nas políticas locais de acolhimento escolar de estudantes imigrantes. Esta interpretação foi orientada pelos pressupostos teóricos da pesquisa, especialmente os fundamentos da

interculturalidade (Candau, 2008, 2011, 2014) e da garantia do direito à educação em contextos de mobilidade humana encontrados no arcabouço jurídico brasileiro.

Embora a análise documental permita identificar diretrizes normativas, concepções de acolhimento e estratégias institucionais formalizadas pelas redes municipais, reconhece-se que a implementação das políticas educacionais envolve processos cotidianos de mediação, negociação e reinterpretação que extrapolam os limites dos documentos oficiais. Assim, este estudo concentra-se na dimensão normativa e regulatória das políticas locais de acolhimento, não abrangendo empiricamente as práticas desenvolvidas nas escolas nem as formas pelas quais gestores, professores e demais profissionais interpretam e recontextualizam essas orientações em contextos concretos de atuação.

Documentos públicos para o acolhimento de estudantes imigrantes no Paraná

Os três documentos foram elaborados após a promulgação da Lei de Migração (Brasil, 2017), evidenciando um movimento de sistematização e explicitação, no campo das políticas migratórias, de garantias jurídicas educacionais que já encontravam respaldo no ordenamento constitucional e infraconstitucional brasileiro. Embora a Lei n. 13.445/2017 represente importante avanço na consolidação de direitos das pessoas migrantes, o acesso à educação já estava assegurado anteriormente pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e por tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Abaixo encontra-se um quadro com os objetivos de cada documento, bem como seu ano de publicação.

Quadro 2: Objetivos dos documentos para o acolhimento de estudantes imigrantes (transcrição literal)

Localidade	Documento	Objetivos	Ano	Págs.
Foz do Iguaçu	Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino	Orientar o acolhimento na rede de ensino e a integração de estudantes, docentes e demais membros da comunidade no ambiente escolar, entendendo o acolhimento como um princípio que deve nortear as atividades pedagógicas nas escolas. <i>Específicos:</i> * reconhecer o processo sócio-histórico de migração internacional no município de Foz do Iguaçu; * orientar o acolhimento (inicial e permanente) de estudantes imigrantes nas escolas municipais e incentivar às escolas a elaboração de protocolos específicos, de acordo com as suas necessidades e possibilidades; * orientar procedimentos relacionados à matrícula e classificação de estudantes imigrantes.	2020	24
Toledo	Programa Escola Acolhedora	Viabilizar ações de acolhimento aos alunos imigrantes da Rede Municipal de Ensino de Toledo/PR. <i>Específicos:</i> * proporcionar um ambiente de receptividade, integração e inclusão; * promover práticas para trabalhar a identidade, alteridade, a tolerância e o respeito; * estabelecer encaminhamentos relacionados à comunicação entre os alunos, professores e famílias; * possibilitar uma educação de qualidade.	2023	14
Curitiba	Protocolo de Acolhimento e Atendimento às	Estabelecer procedimentos específicos para o atendimento inicial e contínuo de famílias, bebês, crianças e estudantes migrantes na rede de ensino municipal de Curitiba. O	2024	30

	Crianças e aos Estudantes Migrantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	protocolo visa garantir acolhida inclusiva, não discriminatória e o desenvolvimento educacional pelo de bebês, crianças e estudantes migrantes, considerando as questões de raça, cor e gênero, com foco na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.		
--	---	---	--	--

Fonte: Adaptado de Foz do Iguaçu (2020, p. 5-6), Toledo (2023, p. 5) e Curitiba (2024, p. 22).

É possível verificar que os objetivos elencados nesses documentos municipais dialogam com os princípios reafirmados pela Lei de Migração (Brasil, 2017), especialmente no que se refere à não discriminação, ao reconhecimento do migrante como sujeito de direitos e à garantia de acesso igualitário às políticas públicas. Contudo, tais prerrogativas já encontravam respaldo em dispositivos anteriores do ordenamento jurídico brasileiro, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, a Lei n. 13.445/2017 fortalece e explicita direitos educacionais já existentes, ao mesmo tempo em que contribui para a superação da lógica restritiva anteriormente associada ao Estatuto do Estrangeiro.

Ainda, reconhecer a existência formal do direito à educação não significa afirmar sua efetivação plena e homogênea nos sistemas de ensino brasileiros. Estudos anteriores à Lei de Migração já evidenciavam que crianças e adolescentes migrantes enfrentavam obstáculos administrativos relacionados à documentação, desconhecimento institucional, barreiras linguísticas e interpretações restritivas por parte de redes escolares e órgãos públicos (Waldman, 2012). Assim, a tensão histórica não residia necessariamente na ausência de respaldo jurídico ao direito educacional, mas na coexistência entre garantias legais universalistas e práticas institucionais que, muitas vezes, dificultavam ou limitavam o acesso e a permanência escolar de estudantes migrantes.

Nesse sentido, a Lei de Migração (Brasil, 2017) que traz o acesso igualitário do migrante educação (Art. 3º, XI) e veda a discriminação em razão da nacionalidade (Brasil, 1990, Art. 3º, parag. único) e da condição migratória (Brasil, 2017, Art. 4º, X). Contudo, observa-se que os documentos analisados mobilizam predominantemente uma concepção de acolhimento vinculada ao acesso inicial e à recepção institucional do estudante migrante, enquanto aparecem de forma menos desenvolvida estratégias relacionadas à integração e à hospitalidade em sentido ampliado. Embora os protocolos avancem em aspectos importantes, como matrícula sem documentação, mediação linguística e sensibilização intercultural, ainda são pouco os mecanismos estruturais voltados à transformação permanente das culturas escolares, à participação ativa das famílias migrantes e ao reconhecimento sistemático dos repertórios culturais e linguísticos dos estudantes. Tal constatação reforça a necessidade de compreender o acolhimento não apenas como resposta emergencial, mas como política educacional contínua, articulada à permanência, ao pertencimento e à justiça social.

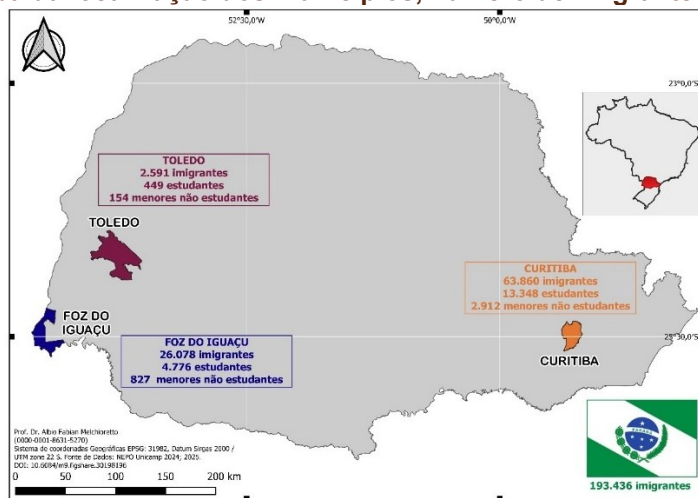
Contudo, há variações no sentido de acolhimento mobilizado por cada município. No documento analisado do município de Toledo (2023) se fundamenta nos conceitos de alteridade e tolerância; de acordo com Derrida (2000), deveríamos receber o “outro” sem impor condições, sem exigir identificação ou contrapartidas (hospitalidade incondicional), mas a tolerância preserva a assimetria de quem tolera

e, por isso, não realiza plenamente a alteridade. O documento expedido pelo município de Foz do Iguaçu (2020) traz essa distinção entre os conceitos de acolhimento inicial e permanente, sinalizando temporalidades e responsabilidades; o desafio, em termos interculturais, é que esse acolhimento se traduza em mediações linguísticas, culturais, curriculares e relacionais, para que não se restrinja apenas a um protocolo de recepção. Nessa perspectiva, a crítica à tolerância desloca o debate educacional da simples aceitação do outro para a construção de relações efetivamente interculturais, baseadas no reconhecimento, na participação e na transformação das estruturas escolares.

Em uma análise temporal dos documentos, observa-se que o protocolo expedido pela Prefeitura de Foz do Iguaçu foi publicado em junho de 2020, antecedendo a Resolução n. 1/2020 (Brasil, 2020), promulgada apenas em novembro do mesmo ano. Anterior a esse documento, o Parecer CNE/CEB n. 1, de 21 de maio de 2020, já apresentava orientações sobre a matéria, servindo como referência preliminar ao município. Nesse contexto, é possível considerar que o município se amparou no Parecer para estruturar o protocolo. Tal movimento evidencia um esforço local de antecipação e regulação normativa, ao mesmo tempo em que revela a centralidade das orientações nacionais no processo de tomada de decisão municipal. Por outro lado, os demais documentos municipais foram elaborados posteriormente sugerindo tanto um alinhamento gradual às diretrizes federais quanto uma resposta adaptativa às demandas locais, o que indica também uma assimetria entre as esferas ao se tratar da matéria em questão.

Cabe ressaltar que na esfera estadual, nesse meio tempo, no Estado do Paraná, foram outorgados ainda outras normativas relacionadas aos estudantes imigrantes: a Deliberação CEE/PR n. 09/2021 (Paraná, 2021) que dispõe sobre a matrícula de ingresso, por transferência, aproveitamento de estudos, classificação, entre outros, e, a Instrução Normativa SEED/DPGE/DNE n. 01/2022 (Paraná, 2022) que estabelece os procedimentos relacionados à Equivalência e Revalidação de Estudos realizados no Exterior, havendo necessidade dos documentos analisados estarem em consonância com essas normativas estaduais.

Em complementação à análise normativa, incorporamos uma visualização territorial (Imagem 1) que localiza os três municípios paranaenses e apresenta, para cada um, o contingente total de imigrantes, o número de estudantes imigrantes e o de menores não estudantes. Os dados provenientes do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra; NEPO/UNICAMP, 2024), permitem dimensionar a escala do público potencialmente atendido pelas redes de ensino e, assim, contextualizar as escolhas regulatórias descritas acima. Em 2024, o Paraná registrou 193.436 imigrantes; nesse universo, Curitiba contabilizou 63.860 imigrantes (13.348 estudantes e 2.912 menores não estudantes), Foz do Iguaçu 26.078 (4.776 estudantes e 827 menores não estudantes) e Toledo 2.951 (449 estudantes e 154 menores não estudantes). A leitura conjunta do mapa e da linha do tempo normativa reforça que decisões municipais tendem a dialogar com o fluxo migratório e com diretrizes jurídicas, ajustando procedimentos ao acolhimento desses estudantes.

Imagem 1: Mapa da localização dos municípios, número de imigrantes e estudantes

Fonte: Melchiorretto (2025, s./p.).

Conforme a imagem 1, Curitiba concentra o maior volume de imigrantes e estudantes imigrantes, ao passo que Foz do Iguaçu, fronteira, apresenta proporções expressivas no contexto regional, e Toledo, embora menor, mantém público escolar imigrante relevante para políticas de acolhimento.

Ressalta-se que o acolhimento de estudantes imigrantes não pode ser compreendido apenas como responsabilidade das redes públicas de ensino, requerendo uma articulação efetiva entre as diferentes esferas governamentais. A Constituição Federal, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205), também determina a colaboração entre os entes federados (art. 211) para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional, inclusive aqueles em situação de mobilidade internacional.

A governança migratória, especialmente no campo educacional, demanda mecanismos permanentes de cooperação entre União, estados e municípios, além de articulações intersetoriais entre educação, assistência social, saúde e proteção de direitos. No contexto escolar, a efetivação das diretrizes de acolhimento depende não apenas da existência de normativas, mas também das condições institucionais de implementação, da formação das equipes escolares, da disponibilidade de recursos, da mediação linguístico-cultural e das interpretações produzidas pelos agentes responsáveis pela execução cotidiana dessas políticas. Assim, compreender o acolhimento de estudantes migrantes implica reconhecer que a política pública não se encerra no texto normativo, mas se constitui continuamente nas práticas institucionais e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

É possível acolher somente a partir dos documentos normativos?

As categorias construídas para análise também permitem compreender em que medida os documentos permanecem centrados em ações de acolhimento imediato ou avançam para dimensões mais amplas de integração e hospitalidade institucional. Nesse sentido, orientações administrativas e protocolos de matrícula constituem condições fundamentais de acesso, mas não suficientes para assegurar participação efetiva, reconhecimento intercultural e permanência qualificada. A perspectiva

intercultural defendida nesta pesquisa pressupõe que o acolhimento se materialize em mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, nas relações escolares e na organização institucional.

Diante dessa compreensão sobre o acolhimento, analisar os protocolos municipais auxiliou no entendimento de como esses documentos orientam, regulam e tensionam institucionalmente o processo de acolhimento. Nesse sentido, adotou-se para a organização da análise quatro categorias relacionando os documentos de âmbito nacional e municipais, bem como a base teórica defendida: (1) orientações administrativas, (2) língua/cultura, (3) apoio psicossocial e (4) formação continuada de professores. Essas categorias permitem observar não apenas a presença da formalização de um protocolo educacional em sua totalidade, mas também as possibilidades de construir práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às demandas da diversidade. Essas quatro categorias, organizadas no quadro 3, sintetizam orientações presentes na Resolução CNE/CEB n. 1/2020 e nos três documentos municipais do Paraná, evidenciando convergências e diferenças quanto às dimensões analisadas, permitindo visualizar quais procedimentos são mais presentes e possíveis na realidade escolar para que ocorra o processo educacional de acolhimento ao estudante imigrante.

Quadro 3: Processo educacional para acolhimento do imigrante

Processo educacional	Resolução CNE/CEB n. 1/2020	Toledo	Curitiba	Foz do Iguaçu
Orientações administrativas	Matrícula sem impedimento documental. Classificação por idade e avaliação. Avaliação na língua materna do estudante no momento matrícula.	Matrícula sem documentação, conforme legislação. Orienta a inserção pedagógica gradual, deixando a cargo da escola.	Matrícula facilitada sem exigência documental. Avaliações na língua materna, se necessário. Acompanhamento processual e classificação definitiva até o final do ano.	Sem obrigatoriedade de documentos. Classificação conforme a Deliberação n. 09/01 PR (Paraná, 2001). Não detalha o procedimento de classificação. Documento revogado pela 09/21.
Língua/Cultura	Valorização cultural de estudantes não brasileiros. Português como Língua de Acolhimento (PLAC).	Valorização da língua/cultura do imigrante na comunidade escolar. Comunicação clara com as famílias. Apreciação da cultura e língua do imigrante no trabalho pedagógico.	Programa de ensino de português. Materiais adaptados a diversidade linguística e cultural. Mediadores/Tradutores quando possível. Valorização cultural desde a Ed. Infantil. Adequação do cardápio (restrições culturais, religiosas) e sensibilização da equipe escolar.	Sensibilização das turmas para questões linguísticas e interculturais, valorizando a cultura do imigrante; e aulas interdisciplinares.
Apoio psicossocial	Não menciona diretamente.	Grupos de apoio às famílias. Possibilidade de voluntário da família para comunicação. Profissional de referência na escola. Acompanhamento socioemocional e encaminhamentos.	Apoio intersetorial na Rede Municipal (acolhimento emocional, plano de acompanhamento contínuo: pedagógico e emocional e proteção integral dos direitos). Envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes, respeitando a	Parcerias: UNILA, Estágio de Letras. Ações contra preconceito e xenofobia. Recomendação de cursos de português gratuito. Parcerias com comunidades de imigrantes e

			língua materna.	refugiados.
Formação continuada de professores	Capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão dos estudantes imigrantes.	Disponibilizar assessoramento da SMED aos professores.	Cita a Resolução 01/2020, destacando reflexões acerca do acolhimento, questões linguísticas e culturais, direitos humanos e políticas migratórias. Programa Veredas Formativa. Compromisso do município em capacitar educadores.	Não menciona.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Desse modo, a análise do quadro 3, processo educacional para acolhimento do imigrante (2025) permite a identificação de avanços e limites nas estratégias descritas nas orientações para o acolhimento de estudantes imigrantes.

Na primeira categoria, referente às orientações administrativas, é perceptível a garantia da matrícula imediata sem impedimentos documentais em todos os documentos do Paraná, consoante a Resolução n. 1/2020 e demais documentos expedidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) e pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED). Na Instrução Normativa SEED/DPGE/DNE n. 01/2022, item 3, consta sobre a classificação de estudantes que tenham conhecimento da Língua Portuguesa e que não tenham conhecimento da Língua Portuguesa, sem mencionar que a avaliação na língua materna; contudo, na Resolução no 01/2020 (Brasil, 2020), Art. 3 e Art. 1 §6º, o processo de avaliação e classificação do estudante imigrante após o 2º ano do Ensino Fundamental “deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento”, caso não tenham documentação. Problemizamos como as questões linguística/culturais são consideradas na efetivação da classificação escolar desses estudantes, bem como sobre como são realizadas e quanto tempo é necessário para a realização dessas avaliações por parte da gestão e do estudante para que seja efetivado um processo educacional que realmente acolha e considere as singularidades dos estudantes. Evidencia-se no documento estadual e nos documentos municipais, estratégias administrativas e pedagógicas detalhadas em que haja uma parceria e fluxo mais diretivo entre as mantenedoras das instituições estaduais e municipais e as escolas, ou seja, grande parte da responsabilidade fica a cargo das escolas. Nesse sentido, Candau (2016) enfatiza que a educação intercultural requer mudanças no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas, não apenas adequações administrativas/eventuais. A ausência de orientações e estratégias mais claras e diretivas sobre como deveria ocorrer essa interseccionalidade entre as Secretarias Estadual, Municipais e as escolas comprometem a criação de uma interculturalidade crítica, em que o estudante imigrante é reconhecido como sujeito de direitos e sinta-se acolhido.

Sob a ótica da interculturalidade crítica, observa-se que as medidas administrativas descritas nos documentos analisados se concentram prioritariamente na garantia de acesso e regularização escolar do estudante migrante. Embora fundamentais para assegurar o direito à educação, tais estratégias ainda operam predominantemente em uma lógica funcional de integração, na medida em

que buscam inserir o estudante nas estruturas escolares já estabelecidas, sem indicar transformações mais amplas nas práticas curriculares, avaliativas e institucionais. Os documentos pouco explicitam, por exemplo, como os conhecimentos, trajetórias e repertórios culturais dos estudantes migrantes podem efetivamente reconfigurar o currículo escolar ou participar da construção pedagógica cotidiana. Assim, o acolhimento tende a concentrar-se na adaptação do estudante ao funcionamento institucional existente, mais do que na revisão crítica das próprias estruturas escolares.

Ao que tange os aspectos da categoria de língua/cultura, observam-se estratégias mais concretas, como a valorização da diversidade cultural, a oferta do português como língua de acolhimento (PLAC) e ações de sensibilização escolar, além da indicação de tradutores e mediadores para facilitar as interações entre escola e família. Embora o PLAC apareça como estratégia relevante nos documentos analisados, percebe-se que o conceito é mobilizado predominantemente de maneira operacional, sem aprofundamento sobre suas implicações pedagógicas e políticas. Em diversos momentos, o ensino da língua portuguesa aparece associado à integração escolar e à comunicação institucional, mas raramente articulado à discussão sobre direitos linguísticos, plurilinguismo ou reconhecimento das línguas maternas dos estudantes migrantes como componentes legítimos do processo educativo.

Tal aspecto é particularmente importante porque o ensino do português pode tanto reforçar práticas assimilacionistas quanto constituir-se como instrumento de mediação intercultural. Quando centrado apenas na adaptação do estudante à língua dominante, o PLAC corre o risco de funcionar como mecanismo de normalização linguística e integração funcional ao modelo escolar vigente. Em contrapartida, numa perspectiva intercultural crítica, o ensino da língua portuguesa deve coexistir com práticas de valorização das línguas de origem, reconhecimento dos repertórios culturais e construção de espaços pedagógicos plurilíngues e dialógicos. Porém, percebe-se que as práticas descritas ainda são centradas na adaptação linguística dos estudantes/famílias imigrantes e em atividades pontuais, com menor incidência de medidas curriculares e relacionais de carácter contínuo. Esse aspecto evidencia uma tensão importante entre perspectivas funcionais e críticas de interculturalidade. Nos documentos analisados, a valorização da língua e da cultura aparece frequentemente vinculada a ações de sensibilização, celebração da diversidade ou apoio à adaptação linguística do estudante migrante. Embora relevantes, tais iniciativas nem sempre se traduzem em transformações curriculares permanentes. Em muitos casos, a diferença cultural permanece tratada como elemento complementar ou periférico ao currículo central, aproximando-se do que Walsh (2009) denomina interculturalidade funcional. A interculturalidade crítica exigiria que as experiências migratórias, os repertórios multilíngues e os conhecimentos produzidos pelos estudantes migrantes fossem incorporados como componentes legítimos da produção curricular e das práticas pedagógicas cotidianas.

Na perspectiva da interculturalidade crítica, o acolhimento linguístico não pode restringir-se ao ensino funcional da língua portuguesa ou à adaptação comunicacional do estudante migrante. O reconhecimento das línguas maternas, das trajetórias culturais e dos repertórios linguísticos constitui dimensão central da justiça curricular e do pertencimento escolar. Assim, o PLAC precisa ser

compreendido como prática pedagógica de mediação intercultural, capaz de ampliar participação, diálogo e reconhecimento mútuo dentro da escola. Enfatiza-se que a educação intercultural não celebra apenas as diferenças, mas questiona as desigualdades históricas e relações de poder produzidas, sobretudo nos aspectos de língua e cultura (Candau, 2008, 2009, 2016). Ademais, as discussões precisam tornar-se cotidianas e levar ao pensamento crítico que não deve ser apenas sobre o imigrante (migrante internacional), mas abranger o migrante interno também, uma vez que o mundo está em um movimento retrógrado de nacionalização e de xenofobia.

Reconhecer língua e cultura como dimensões constitutivas do acolhimento implica articular práticas pedagógicas e dispositivos de cuidado, uma vez que barreiras linguísticas e assimilação de repertórios culturais intensificam vulnerabilidades socioemocionais; por isso, a seguir discute-se o apoio psicossocial como eixo indissociável da política de acolhimento.

As evidências do quadro 3 indicam estratégias frágeis e heterogêneas quanto ao apoio psicossocial entre os documentos analisados. A Resolução 01/2020 (Brasil, 2020) não explicita a categoria; já os documentos municipais citam estratégias que propõe o acompanhamento socioemocional, parcerias com universidades e ações contra a xenofobia; contudo, prevalecem ações amplas, sem definição de responsabilidades, prazos e indicadores de monitoramento, revelando que a escola precisa constituir e construir sua autonomia em ações. Observa-se ainda, da forma como está descrito, que o apoio psicossocial se volta a área psicológica apenas. De fato, há a necessidade de um profissional nessa área, porém, não é somente na atuação psicológica e educacional que se pautam o acolhimento ao estudante e sua família. Nesse sentido, Candau (2008, 2016) enfatiza que o acolhimento necessita do enfrentamento de preconceitos e de desigualdades estruturais, e isso só se materializa com ações intersetoriais e contínuas. Além disso, observa-se que os documentos tendem a individualizar vulnerabilidades associadas à experiência migratória, concentrando-se em respostas psicossociais voltadas ao estudante e à família, sem problematizar suficientemente as estruturas escolares que também produzem exclusão, silenciamento e desigualdades. Na perspectiva da interculturalidade crítica, o enfrentamento das vulnerabilidades migratórias não pode restringir-se ao suporte emocional individual, mas deve incluir a revisão das práticas institucionais, dos currículos e das relações escolares que reproduzem monoculturalismos e invisibilizações. Nesse sentido, acolher implica não apenas apoiar o estudante migrante, mas transformar as condições escolares que limitam sua participação plena e seu reconhecimento simbólico. Conforme mencionado anteriormente, houve uma evolução e visibilização do imigrante como sujeito de direitos, porém ainda há lacunas para um avanço real que corrobore em práticas efetivas de acolhimento e, por consequência, de justiça social.

Ainda, a formação continuada de professores, descrita como quarta categoria, evidencia forte heterogeneidade entre os documentos: relacionando a assuntos como direitos humanos, políticas migratórias e inclusão, ou sem menção específica no documento. Prevalecem orientações genéricas para a formação continuada, sem estratégias voltadas a ações das Secretarias para as escolas. Essa indefinição reduz o potencial transformador da formação no acolhimento ao estudante e no cotidiano escolar. Para ter efetividade, a formação deve ser contínua, centrada em temas específicos elencados

nos documentos, já mencionadas na segunda categoria (língua/cultura, mediação/tradução, avaliação diagnóstica e processual, comunicação escola-família, racismo/xenofobia, interculturalidade) e, ainda, ter formações que se pautem em práticas pedagógicas reais do cotidiano escolar. À luz de Candau (2016), formação efetiva requer: foco no professor como agente sociocultural; enfrentamento do monoculturalismo no cotidiano escolar; e processos contínuos e contextualizados que trabalhem a complexidade de sociedades multiculturais e desiguais. Por esses motivos, a formação continuada de professores precisa ser um processo para reflexão crítica sobre preconceitos e discriminações e de criar espaços de formação continuada que abordem essas questões, vinculando isso a uma prática intercultural no cotidiano da escola (Candau, 2011). Nessa direção, a formação continuada não pode restringir-se à transmissão de informações sobre migração, diversidade cultural ou legislação educacional. Uma perspectiva intercultural crítica requer processos formativos capazes de problematizar preconceitos, etnocentrismos curriculares e relações de poder presentes no cotidiano escolar. Isso implica deslocar a compreensão do estudante migrante como sujeito “a ser integrado” para reconhecê-lo como participante ativo da construção pedagógica e curricular. Sem esse movimento crítico, a formação tende a reforçar perspectivas funcionalistas de acolhimento, centradas mais na adaptação do estudante ao sistema escolar do que na transformação das próprias práticas institucionais.

Além disso, as análises evidenciam que a existência de protocolos e orientações normativas não garante, por si só, a efetivação homogênea das políticas de acolhimento no cotidiano escolar. A implementação dessas diretrizes depende de processos locais de interpretação, mediação e negociação conduzidos por gestores escolares, equipes pedagógicas e professores, em contextos frequentemente marcados por limitações institucionais, ausência de formação específica e insuficiência de recursos humanos e materiais. Nesse sentido, os documentos analisados expressam importantes avanços regulatórios, mas também revelam tensões entre reconhecimento formal de direitos e capacidade concreta de operacionalização das políticas públicas nas escolas.

Por conseguinte, a análise dessas categorias do quadro 3 revelam avanços pontuais, mas lacunas significativas que precisam ser discutidas e ampliadas nos documentos para a garantia de um acolhimento mais efetivo. As estratégias voltadas ao acesso e à valorização linguística/cultural são insuficientes para assegurar o acolhimento. Na perspectiva intercultural proposta, revela-se a necessidade de orientações mais consistentes, sobretudo relacionadas ao apoio psicossocial aos estudantes e suas famílias e a formação continuada de professores, para que as escolas tenham práticas voltadas realmente à justiça social, à cidadania global e ao acolhimento.

Considerações finais

A análise dos três documentos municipais do Paraná, à luz do marco normativo nacional, evidencia avanços significativos, mas também limites estruturais nas normativas e na implementação de políticas de acolhimento escolar a estudantes imigrantes. No eixo das orientações administrativas, observa-se convergência em aspectos centrais, como a matrícula imediata, a não exigência de

documentação e a possibilidade de avaliação e classificação em língua materna. Esses dispositivos representam um avanço ao reduzir barreiras de acesso e materializar direitos. Contudo, permanecem dilemas operacionais importantes: a ausência de definição clara de responsabilidades intergovernamentais, a excessiva delegação de decisões às escolas e a baixa padronização de procedimentos. Esses fatores produzem variações que podem impactar negativamente os tempos de resposta, gerar trajetórias escolares desiguais e ampliar a vulnerabilidade institucional.

Os documentos analisados apresentam iniciativas relevantes relacionadas à língua e à cultura, como a oferta de português como língua de acolhimento, o uso de mediadores e tradutores, a sensibilização da comunidade escolar, adequações alimentares e produção de materiais didáticos adaptados. Apesar disso, prevalece uma lógica centrada na adaptação linguística do estudante, enquanto medidas curriculares e relacionais de caráter contínuo aparecem de forma incipiente. O desafio, nesse sentido, consiste em deslocar o foco das ações pontuais para uma abordagem intercultural estruturante: revisão de rotinas pedagógicas e avaliativas, legitimação de repertórios linguísticos e culturais como saberes escolares e participação ativa de estudantes e famílias na produção cotidiana do currículo. No eixo língua/cultura, a análise também evidencia limites na compreensão do Português como Língua de Acolhimento. Embora os documentos mencionem estratégias de ensino da língua portuguesa e mediação linguística, ainda aparecem pouco desenvolvidas propostas voltadas ao reconhecimento dos direitos linguísticos, do plurilinguismo e das línguas maternas dos estudantes migrantes. Em muitos casos, o ensino do português permanece associado à adaptação do estudante ao funcionamento escolar existente, aproximando-se de perspectivas assimilacionistas. Uma abordagem intercultural crítica do PLAC exige compreender a língua como espaço de mediação cultural, participação social e construção de pertencimento, evitando que o acolhimento linguístico se converta em apagamento simbólico das identidades migrantes.

No que se refere ao apoio psicossocial, ainda que se registrem parcerias acadêmicas e iniciativas de enfrentamento à xenofobia, percebe-se uma tendência à psicologização de desafios que também são institucionais, pedagógicos, linguísticos e de proteção integral. Esse eixo exige arranjos intersetoriais (assistência social, saúde, proteção social), dispositivos de escuta qualificada e criação de espaços de pertencimento que ultrapassem o atendimento episódico e se consolidem no projeto político-pedagógico das escolas.

Outro ponto crítico refere-se à formação continuada, identificada como elo frágil, mas potencialmente decisivo para converter normativas em práticas efetivas de acolhimento. As menções encontradas são heterogêneas e, em muitos casos, genéricas: faltam objetivos formativos consistentes, periodicidade, carga horária adequada, metodologias específicas e critérios de monitoramento. Em consonância com a perspectiva da interculturalidade crítica, a formação docente precisa ser contínua, situada e vinculada ao trabalho cotidiano, abordando conteúdos centrais como: língua/cultura e mediação linguística; avaliação diagnóstica e processual; comunicação escola-família migrante; enfrentamento ao racismo e à xenofobia; e proteção integral por meio da articulação intersetorial (Candau, 2011, 2016). Nesse campo, destacam-se positivamente iniciativas como o assessoramento da

SMED (Toledo, 2023) e o Programa Veredas Formativa (Curitiba, 2024), cuja execução e resultados merecem acompanhamento sistemático e novas pesquisas.

Os resultados da pesquisa também reforçam a necessidade de compreender as políticas de acolhimento escolar de estudantes migrantes em perspectiva histórica. O direito à educação dessas populações não surge com a Lei de Migração de 2017, mas possui bases constitucionais, educacionais e internacionais anteriores. A relevância da Lei n. 13.445/2017 consiste, sobretudo, em fortalecer o paradigma dos direitos humanos no campo migratório e consolidar juridicamente princípios de não discriminação, acesso igualitário e proteção social já previstos em outros dispositivos legais brasileiros. Desse modo, os desafios contemporâneos deslocam-se menos para o reconhecimento formal do direito e mais para sua efetivação concreta nas práticas institucionais, curriculares e escolares.

Em síntese, os achados indicam que as redes municipais analisadas avançam na garantia jurídica do acesso e buscam institucionalizar práticas de acolhimento, mas carecem de maior coordenação intergovernamental, densidade curricular e solidez formativa para assegurar trajetórias escolares efetivamente equitativas. Reconhece-se o mérito dos municípios ao elaborarem protocolos específicos e ao inserirem o tema na agenda pública da educação básica. Todavia, é necessário consolidar mecanismos de responsabilização, financiamento e monitoramento capazes de transformar diretrizes em rotina escolar. Recomenda-se, assim, a criação de núcleos intergovernamentais com equipes de referência e indicadores de processo e resultado, a incorporação de metas claras de formação e de redução das desigualdades, bem como a vinculação de recursos à implementação monitorada das políticas.

Os resultados indicam que os documentos dos municípios analisados avançam significativamente na construção de estratégias de acolhimento inicial, sobretudo no que se refere à garantia de acesso à escola e à redução de barreiras administrativas. Entretanto, permanecem limites na consolidação de políticas de integração e hospitalidade institucional, uma vez que as ações ainda se concentram, em grande medida, em respostas pontuais e operacionais. A ausência de mecanismos mais estruturais voltados à participação das famílias migrantes, à transformação curricular, à institucionalização da mediação linguístico-cultural e ao monitoramento da permanência escolar revela que o desafio contemporâneo não é apenas receber estudantes migrantes, mas reorganizar as culturas escolares para reconhecê-los como sujeitos de direitos e participantes ativos da vida educativa.

A análise dos dados também evidencia uma tensão recorrente entre perspectivas funcionais e críticas de interculturalidade nas políticas municipais analisadas. Em geral, os documentos avançam significativamente na construção de estratégias voltadas ao acesso, à regularização da matrícula, à adaptação linguística e à mediação inicial do estudante migrante no espaço escolar. Contudo, aparecem de forma menos consistente proposições voltadas à transformação estrutural do currículo, das relações pedagógicas e das culturas institucionais. Assim, embora os protocolos representem avanços relevantes na garantia formal do direito à educação, muitos de seus dispositivos ainda operam predominantemente em uma lógica funcional de integração do estudante migrante ao modelo escolar vigente. O desafio contemporâneo consiste justamente em avançar para uma perspectiva intercultural

crítica, capaz de reconfigurar práticas escolares, reconhecer epistemologias plurais e enfrentar desigualdades históricas presentes no cotidiano educacional.

Acolher, portanto, é mais do que abrir as portas; é reorganizar o cotidiano escolar para que o direito de chegar se converta, de forma intercultural, no direito de aprender e de pertencer.

Fontes

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil (Estatuto do Estrangeiro). Brasília: Diário Oficial da União, 22 ago. 1980.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados. Brasília: Diário Oficial da União, 23 jul. 1997.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 31 maio 2012.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BRASIL. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília: Diário Oficial da União, 25 maio 2017.
- BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1/2020*. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- CURITIBA. *Protocolo de Acolhimento e Atendimento às Crianças e aos Estudantes Migrantes*. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2024.
- FOZ DO IGUAÇU. *Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- MELCHIORETTO, Albio Fabian. Distribuição de imigrantes e estudantes imigrantes no Paraná: Curitiba, Foz do Iguaçu e Toledo. *Figshare*, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30198196>. Acesso em: 29 set. 2025.
- OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. *Números da imigração internacional – SINCRES/SISMIGRA* (Painel interativo). Campinas: NEPO/UNICAMP, 2024.
- PARANÁ. *Deliberação CEE/PR n. 09/01, de 1º de outubro de 2001*. Curitiba: CEE/PR, 2001.
- PARANÁ. *Deliberação CEE/CP n. 09/2021, de 29 de novembro de 2021*. Curitiba: CEE/PR, 2021.
- PARANÁ. *Instrução Normativa n. 01/2022 – SEED/DPGE/DNE/CDE*. Curitiba: SEED, 2022.
- TOLEDO. *Programa Escola Acolhedora*. Toledo: Secretaria da Educação, 2023.

Referências

- BAENINGER, Rosana. *Migrações internacionais no século XXI: desafios para uma agenda de pesquisa*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2012.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGUS, Lucia Maria; FABIANO, Maria Lucia. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto e Vírgula*, n. 18, p. 126-145, 2015.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 125-161, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 234-250, 2016.
- CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; SILVA, Bianca Guimarães. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil*. Brasília: OBMigra, 2021.
- DERRIDA, Jacques. *Of Hospitality: Anne Dufourmantelle invites Jacques Derrida to respond*. Stanford: Stanford University Press, 2000.
- LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. *Psicologia USP*, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EdUSP, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Política educacional: ensaios*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 2023.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; POLTOZI, Nicole Magalhães; TORRES, Ana Carolina. *Boas-vindas! Referências para o acolhimento de pessoas migrantes na Educação Básica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- WALDMAN, Tatiana Chang. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. 238f. Mestrado em Direito pela Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009, p. 75-96.