



ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E LACUNAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS VENEZUELANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

SCHOOL AS A WELCOME SPACE: CHALLENGES AND GAPS IN THE INCLUSION OF VENEZUELAN REFUGEE STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA: DESAFÍOS Y BRECHAS EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES REFUGIADOS VENEZOLANOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE SÃO PAULO



10.56238/edimpacto2025.092-021

Bárbara Cardoso da Costa Santos

Mestre em Estudos Culturais

Instituição: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH USP)

E-mail: Barbara.cardoso.santos@usp.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da escola pública enquanto espaço de acolhimento e inclusão de estudantes refugiados venezuelanos na cidade de São Paulo, com ênfase nos desafios enfrentados pelos professores e nas lacunas estruturais e pedagógicas do sistema escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de entrevistas com docentes e observação de práticas pedagógicas em uma escola pública municipal. Fundamentada nos pressupostos da educação crítica freiriana, a investigação evidencia que, embora haja esforços individuais de acolhimento por parte dos professores, as políticas educacionais ainda são insuficientes para garantir uma inclusão plena. As barreiras linguísticas, culturais e institucionais continuam a limitar a integração efetiva desses estudantes, revelando a necessidade de formação docente voltada à interculturalidade e de políticas públicas que reconheçam as especificidades do refúgio. Conclui-se que a escola ainda reproduz práticas excludentes, demandando um reposicionamento ético e político das instituições educacionais diante da diversidade contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Refugiados. Inclusão Escolar. Interculturalidade. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of public schools as spaces for welcoming and including Venezuelan refugee students in the city of São Paulo, with an emphasis on the challenges faced by teachers and the structural and pedagogical gaps in the school system. The research, using a qualitative approach, was developed through interviews with teachers and observation of pedagogical practices in a municipal public school. Based on the assumptions of Freirean critical education, the investigation shows that, although there are individual welcoming efforts on the part of teachers, educational policies are still insufficient to guarantee full inclusion. Linguistic, cultural, and institutional barriers continue to limit the effective integration of these students, revealing the need for teacher training focused on interculturality and public policies that recognize the specificities of refuge. It concludes that the school



still reproduces exclusionary practices, demanding an ethical and political repositioning of educational institutions in the face of contemporary diversity.

Keywords: Education. Refugees. School Inclusion. Interculturality. Paulo Freire.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de las escuelas públicas como espacio de acogida e inclusión de estudiantes venezolanos refugiados en la ciudad de São Paulo, con énfasis en los desafíos que enfrentan los docentes y las brechas estructurales y pedagógicas en el sistema escolar. La investigación, con enfoque cualitativo, se desarrolló a través de entrevistas a docentes y observación de prácticas pedagógicas en una escuela pública municipal. A partir de los supuestos de la educación crítica de Freire, la investigación muestra que, si bien existen esfuerzos individuales de acogida por parte de los docentes, las políticas educativas aún son insuficientes para garantizar la plena inclusión. Las barreras lingüísticas, culturales e institucionales continúan limitando la integración efectiva de estos estudiantes, revelando la necesidad de una formación docente centrada en la interculturalidad y de políticas públicas que reconozcan las especificidades del refugio. Se concluye que las escuelas aún reproducen prácticas excluyentes, exigiendo un reposicionamiento ético y político de las instituciones educativas frente a la diversidad contemporánea.

Palabras clave: Educación. Refugiados. Inclusión Escolar. Interculturalidad. Paulo Freire.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil consolidou-se como um dos principais países de acolhimento de pessoas em situação de refúgio na América Latina, com destaque para o fluxo migratório proveniente da Venezuela. Em São Paulo, esse movimento reflete-se diretamente nas escolas públicas, que se tornam um dos primeiros espaços institucionais de inserção social e cultural dos refugiados. No entanto, o ingresso de estudantes vindos de contextos de vulnerabilidade internacional desafia as estruturas tradicionais da escola, evidenciando lacunas nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas de inclusão (Candau, 2011; Silva, 2020).

A escola, como instituição social, possui o potencial de funcionar como mediadora de processos de integração e como promotora de equidade. Contudo, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2014), ela também pode operar como agente de reprodução das desigualdades, legitimando padrões culturais dominantes e marginalizando sujeitos que não compartilham desses códigos. No caso de estudantes refugiados, essa contradição se intensifica, pois entram em cena barreiras linguísticas, culturais e afetivas que dificultam sua participação plena no cotidiano escolar.

A partir dessa problemática, o presente artigo busca compreender como a escola pública pode atuar como espaço de acolhimento e inclusão, analisando as percepções e práticas de professores diante da presença de estudantes refugiados venezuelanos. Parte-se do entendimento de que o ambiente escolar, para além de sua função instrucional, constitui um espaço de convivência social e construção de identidades, onde valores como respeito, solidariedade e reconhecimento da diversidade devem ser cultivados. Nesse contexto, compreender o papel da escola diante da chegada de estudantes em situação de refúgio implica questionar suas estruturas, práticas e discursos, bem como investigar de que maneira os educadores lidam, no cotidiano, com a pluralidade cultural e linguística que marca essas relações.

O estudo propõe refletir criticamente sobre os desafios enfrentados, as lacunas institucionais e as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural. Tal reflexão parte do pressuposto de que a inclusão não se limita à inserção física dos sujeitos na escola, mas envolve o reconhecimento de suas trajetórias e saberes, bem como a criação de condições reais para sua participação ativa no processo educativo. Assim, pretende-se compreender como a escola pode romper com práticas excludentes e se tornar um espaço efetivo de acolhimento, capaz de articular ensino, escuta e diálogo intercultural. Ao problematizar essas questões, o artigo busca contribuir para o fortalecimento do debate sobre políticas públicas educacionais voltadas à diversidade e à promoção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

A escola é tradicionalmente concebida como um ambiente de socialização e aprendizado, no qual diferentes sujeitos se encontram para construir saberes, valores e sentidos coletivos. É nesse espaço que se materializa o ideal de formação cidadã e de convivência democrática, tornando a escola um microcosmo da sociedade. Entretanto, em contextos marcados pela diversidade cultural, étnica e linguística — como aqueles em que se inserem os estudantes refugiados —, essa função se amplia e adquire uma dimensão política e ética ainda mais profunda. A presença de sujeitos oriundos de diferentes países, culturas e trajetórias de vida desafia a instituição escolar a repensar suas práticas e estruturas, assumindo uma postura ativa no reconhecimento das diferenças e na promoção da justiça social.

Segundo Arroyo (2011), o espaço escolar deve acolher as múltiplas trajetórias e histórias dos sujeitos, valorizando suas identidades, modos de ser e experiências anteriores, de modo que o aprendizado se torne um processo dialógico e inclusivo. Acolher, nesse sentido, não é apenas integrar o estudante ao cotidiano institucional, mas reconhecer sua dignidade e legitimidade como portador de saberes. A escola, quando se abre ao diálogo com a diversidade, torna-se também um espaço de reconstrução identitária, onde o pertencimento não é dado, mas construído coletivamente a partir do respeito e da solidariedade.

Dubet (2003) ressalta que o desafio contemporâneo das escolas é equilibrar a universalidade da educação — que assegura direitos iguais a todos — com o reconhecimento das singularidades de cada aluno, evitando que a busca pela igualdade se traduza em homogeneização. O acolhimento, portanto, não pode se restringir a gestos simbólicos ou ações pontuais, mas deve estar respaldado por políticas institucionais e práticas pedagógicas que garantam condições equitativas de aprendizagem. Isso implica repensar o currículo, a linguagem e as formas de avaliação, de modo a contemplar a pluralidade presente no espaço escolar e a superar a visão tradicional que toma o aluno “padrão” como referência.

2.2 CRÍTICA À EDUCAÇÃO EXCLUDENTE

As práticas pedagógicas e curriculares ainda são marcadas por uma lógica excludente, que privilegia determinados códigos culturais e linguísticos em detrimento da pluralidade existente nas salas de aula. Essa lógica reflete um modelo de escola que, em vez de reconhecer a diversidade como potência, tende a reforçar padrões hegemônicos de comportamento, linguagem e conhecimento. Conforme apontam Bourdieu e Passeron (2014), a instituição escolar atua como mecanismo de reprodução do capital cultural dominante, naturalizando desigualdades sociais e legitimando uma hierarquia simbólica que favorece os grupos historicamente privilegiados. O currículo, muitas vezes



elaborado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, desconsidera os saberes locais, as experiências de vida e as múltiplas expressões culturais dos estudantes, limitando sua participação crítica no processo educativo.

Essa estrutura afeta diretamente os estudantes refugiados, cujas experiências e saberes são frequentemente invisibilizados. Ao não reconhecer o repertório cultural e linguístico que esses sujeitos trazem consigo, a escola reproduz uma forma de silenciamento que dificulta a construção do sentimento de pertencimento. Muitos alunos em situação de refúgio enfrentam não apenas barreiras linguísticas, mas também a ausência de representatividade nos conteúdos escolares, o que os impede de se enxergar nos discursos e práticas pedagógicas. Como observa Geertz (1989), a cultura é um sistema de significados que orienta as formas de compreender e interagir com o mundo; ignorá-la no ambiente escolar equivale a negar a legitimidade das identidades dos sujeitos que o compõem.

Fraser (2006) acrescenta que a exclusão educacional está diretamente relacionada a injustiças de reconhecimento, que se manifestam quando determinados grupos são desvalorizados ou tratados como culturalmente inferiores. Para a autora, a justiça social exige não apenas redistribuição de recursos materiais, mas também reconhecimento simbólico e político das diferenças. Nesse sentido, a educação inclusiva precisa transcender a mera inserção dos sujeitos nas instituições, promovendo a valorização de suas vozes, histórias e perspectivas como elementos constitutivos do processo de aprendizagem.

Portanto, superar essa lógica excludente exige uma reconfiguração profunda das práticas curriculares e pedagógicas, pautada no reconhecimento da pluralidade cultural e no compromisso ético com a equidade. A inclusão efetiva dos estudantes refugiados passa necessariamente pela desconstrução de paradigmas tradicionais de ensino e pela criação de espaços de escuta e participação, em que o conhecimento seja construído coletivamente e em diálogo com as diversas realidades que compõem o universo escolar contemporâneo.

2.3 EDUCAÇÃO CRÍTICA E O LEGADO FREIRIANO

A perspectiva crítica proposta por Paulo Freire (1996) oferece importantes subsídios para a compreensão do papel da escola na transformação social e na luta contra todas as formas de opressão. Freire concebe a educação como um processo dialógico, em que o saber se constrói coletivamente a partir da escuta e da valorização da experiência de vida dos educandos. Essa pedagogia da libertação rompe com o paradigma da transmissão unidirecional do conhecimento a chamada “educação bancária” e propõe, em seu lugar, uma prática educativa que reconhece o estudante como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la.

A educação, portanto, é entendida como um ato político, ético e estético, que exige do educador uma postura de compromisso com a emancipação humana. Freire (1996) ressalta que ensinar é um ato



de coragem, pois implica confrontar estruturas de poder e desnaturalizar as desigualdades. Nesse sentido, o diálogo não é apenas um método pedagógico, mas um princípio de humanização: ele reconhece a voz do outro como legítima e necessária à construção do conhecimento.

No contexto dos refugiados, a pedagogia freiriana adquire especial relevância, pois propõe uma escuta ativa das histórias, memórias e identidades desses sujeitos que vivenciaram rupturas profundas em suas trajetórias. Compreender a realidade dos estudantes como ponto de partida para o ensino significa reconhecer que cada experiência de refúgio traz consigo saberes, línguas e culturas que enriquecem o espaço escolar. Freire (1997) já advertia que o educador não deve temer a diversidade, mas entendê-la como possibilidade de ampliar o horizonte do próprio aprendizado.

Conforme Hooks (2013), inspirada em Freire, o acolhimento educativo não se reduz à empatia ou à compaixão, mas constitui um compromisso ético-político com a transformação das estruturas excludentes que historicamente silenciaram os sujeitos marginalizados. Para a autora, ensinar a transgredir é um ato de resistência que desafia o modelo hegemônico de escola e abre caminho para uma pedagogia engajada com a justiça social. Nessa mesma direção, Giroux (1997) enfatiza que o professor é um intelectual transformador, cuja função é questionar as normas e hierarquias que perpetuam a exclusão e fomentar nos estudantes a capacidade de leitura crítica do mundo.

Assim, formar professores para a interculturalidade, à luz da pedagogia freiriana, significa formar sujeitos capazes de aprender com o outro, de reconhecer suas próprias limitações e de reconfigurar suas práticas pedagógicas em diálogo com a diversidade. Essa formação crítica requer a compreensão de que o ato de educar ultrapassa a dimensão técnica e envolve um posicionamento ético frente às injustiças. Como afirma Walsh (2009), a interculturalidade crítica não é apenas um conjunto de estratégias didáticas, mas um projeto político de descolonização do saber, que busca confrontar as estruturas racistas, linguísticas e culturais que sustentam a exclusão escolar.

Portanto, a pedagogia freiriana, ao enfatizar o diálogo, a escuta e o compromisso com a transformação social, oferece caminhos concretos para repensar a prática educativa em contextos de refúgio. Ela convoca a escola a abandonar o papel de mera reprodutora de conteúdos e assumir-se como espaço de resistência, acolhimento e reconstrução da dignidade humana um lugar onde ensinar e aprender se tornam atos de libertação e de reconhecimento da alteridade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, voltada à compreensão das percepções, práticas e desafios vivenciados por professores que atuam com estudantes refugiados venezuelanos em uma escola pública da cidade de São Paulo. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na premissa de que os fenômenos sociais, especialmente aqueles que envolvem processos de acolhimento e inclusão, não podem ser reduzidos a



dados numéricos, mas devem ser compreendidos em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências (Minayo, 2014).

Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar não apenas o que os professores fazem, mas também como e por que fazem, explorando suas percepções sobre o papel da escola diante das diversidades culturais, linguísticas e emocionais presentes nas salas de aula. Assim, o estudo procurou captar as dimensões subjetivas, relacionais e institucionais do processo educativo, valorizando o olhar e a voz dos docentes como elementos centrais na construção de uma compreensão crítica sobre a inclusão escolar de refugiados.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação de aulas, em consonância com a proposta de triangulação metodológica que visa conferir maior profundidade e consistência às interpretações (Yin, 2015). A análise documental contemplou legislações, diretrizes educacionais e planos institucionais relacionados à inclusão de migrantes e refugiados, com o objetivo de contextualizar o cenário político e normativo em que a pesquisa se insere. Essa etapa permitiu compreender as lacunas entre as políticas formuladas e sua aplicação concreta no cotidiano escolar.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de diferentes áreas do conhecimento, possibilitaram explorar os sentidos atribuídos à experiência de trabalhar com estudantes refugiados, bem como suas percepções sobre as condições institucionais oferecidas pela escola. A escolha desse instrumento deve-se à sua flexibilidade, que permite o aprofundamento das respostas e o surgimento de temas não previstos inicialmente, mas relevantes para a compreensão do fenômeno (Minayo, 2014). As narrativas docentes revelaram não apenas práticas e desafios pedagógicos, mas também sentimentos de empatia, insegurança e resistência, que refletem as contradições do contexto educacional contemporâneo.

As observações em sala de aula, por sua vez, permitiram identificar as dinâmicas de interação entre estudantes brasileiros e venezuelanos, bem como as estratégias pedagógicas adotadas para lidar com as barreiras linguísticas e culturais. Foram registradas situações cotidianas que expressam tanto os esforços de acolhimento quanto os mecanismos sutis de exclusão presentes nas relações escolares. O uso de diários de campo possibilitou captar nuances do ambiente educativo gestos, silêncios, reações e atitudes que enriquecem a análise e ampliam a compreensão sobre o processo de inclusão.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permitiu organizar e interpretar as informações em categorias temáticas relacionadas ao acolhimento, às barreiras linguísticas, à formação docente e às práticas pedagógicas. Esse procedimento envolveu três etapas principais: (1) a pré-análise, com leitura flutuante dos materiais coletados; (2) a exploração do conteúdo, com codificação e categorização das informações; e (3) o tratamento dos resultados e interpretação, articulando os achados empíricos ao referencial teórico.



O enfoque interpretativo buscou relacionar os dados obtidos com os conceitos discutidos por autores como Freire (1996), Candau (2011) e Fraser (2006), de modo a evidenciar as tensões entre o discurso inclusivo presente nas políticas educacionais e as práticas excludentes ainda reproduzidas nas escolas. Assim, a metodologia não se limitou à descrição dos fatos, mas propôs uma leitura crítica e reflexiva da realidade escolar, compreendendo o acolhimento de refugiados como um processo político, pedagógico e ético que exige transformações estruturais no sistema educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa indicam que, embora os professores demonstrem sensibilidade, empatia e empenho em acolher os estudantes refugiados, há uma série de limitações estruturais, institucionais e pedagógicas que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva. O comprometimento individual dos docentes aparece como um elemento central no processo de acolhimento, porém esse esforço pessoal não é sustentado por políticas públicas consistentes ou por uma rede de apoio institucional adequada. Em muitos casos, os professores acabam assumindo sozinhos responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre os diferentes níveis da gestão educacional, como o suporte psicossocial, a mediação linguística e a adaptação curricular.

Essas limitações se manifestam de forma multifacetada. No âmbito estrutural, as escolas enfrentam escassez de recursos humanos e materiais que possibilitem uma prática pedagógica mais inclusiva: faltam intérpretes, materiais bilíngues e espaços de formação para o desenvolvimento de estratégias interculturais. No plano pedagógico, a ausência de orientações específicas sobre como trabalhar com estudantes que não dominam o português ou que vivenciaram situações traumáticas gera insegurança entre os educadores, que, apesar do empenho, muitas vezes sentem-se despreparados para lidar com tamanha complexidade.

Além disso, foi possível observar que a escola, enquanto instituição, ainda se apoia em modelos de ensino homogêneos e padronizados, pouco sensíveis às particularidades culturais e linguísticas dos estudantes refugiados. Essa estrutura rígida tende a reforçar desigualdades já existentes, dificultando o reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar. O resultado é uma inclusão apenas formal, que garante o acesso, mas não assegura o pertencimento e a participação plena desses sujeitos no cotidiano educativo.

4.1 BARREIRAS LINGUÍSTICAS E COMUNICACIONAIS

A principal dificuldade relatada pelos docentes refere-se à comunicação. A barreira linguística emerge como um dos obstáculos mais significativos para a inclusão efetiva de estudantes refugiados, afetando não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também as relações sociais e afetivas que se constroem no ambiente escolar. A ausência de políticas institucionais voltadas ao ensino de



português como segunda língua compromete o aprendizado e a socialização dos estudantes, tornando o cotidiano escolar um espaço de constante tentativa de tradução e adaptação.

Diante dessa lacuna, muitos professores, sem formação específica, recorrem a estratégias improvisadas como o uso de gestos, imagens, dramatizações, mímicas e recursos visuais para facilitar a compreensão das atividades. Embora essas ações revelem a criatividade e a disposição dos educadores em superar as dificuldades, elas também evidenciam a falta de suporte institucional e de formação linguística adequada. O imprevisto, quando não sustentado por políticas consistentes e metodologias apropriadas, tende a gerar sobrecarga docente e resultados limitados no processo de aprendizagem.

A dificuldade de comunicação não se restringe à sala de aula, mas repercute em toda a vivência escolar. Estudantes que não dominam o idioma relatam sentimentos de solidão e insegurança, evitando interações e participações em atividades coletivas. Esse isolamento linguístico transforma-se em isolamento social, prejudicando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, que muitas vezes internalizam a percepção de não pertencimento. Como aponta Vygotsky (2007), a linguagem é mediadora fundamental do pensamento e da aprendizagem; portanto, a falta de domínio da língua compromete não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de vínculos e a formação da identidade no novo contexto cultural.

Além disso, a ausência de políticas públicas que contemplem o ensino de português como língua de acolhimento conceito que ultrapassa a dimensão instrumental da linguagem e reconhece seu papel social e afetivo evidencia a negligência do sistema educacional em relação às necessidades específicas dos refugiados. Tal carência reforça as desigualdades e contribui para a reprodução de uma educação excludente, na qual o idioma nacional é tomado como padrão universal, desconsiderando a diversidade linguística que caracteriza as salas de aula contemporâneas.

Como enfatiza Candau (2011), o reconhecimento da pluralidade cultural e linguística é condição essencial para uma educação intercultural e emancipadora. Assim, é imprescindível que o ensino de português como segunda língua seja incorporado de forma sistemática às políticas educacionais, acompanhado de materiais didáticos apropriados e da formação continuada dos professores. Somente dessa forma será possível romper com a lógica do imprevisto e promover um ambiente escolar que valorize a comunicação como instrumento de inclusão, respeito e diálogo intercultural.

4.2 LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial e continuada dos professores mostrou-se insuficiente para lidar com a complexidade das situações de refúgio. Essa carência formativa se manifesta tanto na ausência de conteúdos voltados à educação intercultural nos cursos de licenciatura quanto na escassez de



programas permanentes de capacitação promovidos pelas redes de ensino. Os educadores relatam falta de preparo para compreender as dimensões culturais, psicológicas e políticas do refúgio, o que os leva a adotar práticas essencialmente intuitivas, baseadas em experiências pessoais e em tentativas de improviso diante dos desafios cotidianos.

Essa ausência de formação específica tem repercussões diretas na qualidade do acolhimento oferecido aos estudantes refugiados. Muitos professores expressam sentimentos de impotência ao se depararem com situações que envolvem diferenças linguísticas, traumas emocionais e contextos familiares desestruturados, elementos que exigem uma abordagem pedagógica sensível e interdisciplinar. O desconhecimento acerca das políticas públicas voltadas para migrantes e refugiados, aliado à falta de orientação institucional, contribui para o isolamento dos educadores e para a fragmentação das práticas inclusivas.

Bertheleu (2008) ressalta que a ausência de formação intercultural restringe a capacidade da escola de atuar como espaço de transformação social, pois impede o reconhecimento efetivo das diferenças e a valorização das experiências de vida dos sujeitos migrantes. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do domínio técnico-pedagógico, incorporando uma dimensão ética e política que permita ao professor compreender o contexto do refúgio como fenômeno histórico e social. Somente a partir desse entendimento é possível desenvolver práticas educativas comprometidas com a justiça e a equidade.

A ausência dessa perspectiva crítica acaba perpetuando modelos pedagógicos que reforçam a homogeneização cultural e o apagamento das identidades. Por outro lado, uma formação baseada na pedagogia freiriana e nos princípios da interculturalidade crítica (Freire, 1996; Walsh, 2009) poderia contribuir para o fortalecimento de uma postura reflexiva, dialógica e sensível às diferenças. Isso implica repensar os currículos de formação docente, introduzindo temáticas relacionadas à diversidade cultural, aos direitos humanos e às migrações contemporâneas. Assim, o investimento em formação não deve ser visto apenas como uma exigência técnica, mas como uma estratégia política de resistência e de transformação da escola em um verdadeiro espaço de acolhimento e emancipação.

4.3 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICAS INSUFICIENTES

A ausência de diretrizes claras para o acolhimento de refugiados nas redes de ensino municipais resulta em práticas desarticuladas e dependentes do esforço individual dos professores. Essa lacuna institucional faz com que o acolhimento de estudantes refugiados seja visto mais como um ato de boa vontade dos educadores do que como uma responsabilidade coletiva da escola e do sistema educacional. Falta um planejamento articulado entre as instâncias de gestão, o que compromete a continuidade e a efetividade das ações de inclusão. Muitos professores relataram não receber orientações formais sobre como lidar com questões específicas do refúgio, como barreiras linguísticas,



adaptação curricular e suporte psicossocial, o que os leva a agir de maneira intuitiva e, por vezes, isolada.

Além disso, observa-se uma ausência de políticas consistentes de formação continuada voltadas à diversidade e à interculturalidade. A carência de capacitação impede que os educadores compreendam em profundidade as dimensões políticas, culturais e subjetivas do fenômeno migratório, restringindo as possibilidades de construção de práticas pedagógicas transformadoras. As secretarias de educação, por sua vez, ainda não estruturaram mecanismos de acompanhamento e avaliação das estratégias de acolhimento, o que resulta em ações pontuais e desiguais entre as escolas, dependendo da sensibilidade e do engajamento individual de cada equipe.

Falta, portanto, suporte técnico, pedagógico e emocional para que os professores possam desempenhar seu papel mediador com segurança e autonomia. Essa ausência de amparo institucional fragiliza as ações de inclusão e, ao mesmo tempo, gera sentimento de impotência entre os profissionais, que se veem sozinhos diante de desafios complexos e multifacetados. Conforme Fraser (2006), a justiça educacional demanda tanto redistribuição de recursos quanto reconhecimento cultural, dimensões ainda pouco integradas nas políticas públicas brasileiras. Enquanto a redistribuição implica o provimento de condições materiais e estruturais adequadas como intérpretes, formação e recursos didáticos específicos o reconhecimento cultural exige que as políticas educacionais legitimem a diversidade como valor e fundamento ético da prática educativa. A ausência de articulação entre essas duas dimensões aprofunda a exclusão e mantém a escola presa a um modelo homogeneizador, distante da realidade plural que caracteriza o cenário contemporâneo das migrações e dos refúgios.

4.4 O COTIDIANO ESCOLAR E AS MICROPRÁTICAS DE ACOLHIMENTO

Apesar das dificuldades, observou-se a presença de práticas pedagógicas de acolhimento realizadas pelos professores, como a valorização de histórias de vida, o incentivo à colaboração entre colegas e o uso de atividades que exploram a diversidade cultural. Em algumas situações, os docentes buscaram promover momentos de escuta ativa e compartilhamento de experiências, permitindo que os estudantes refugiados pudessem narrar suas trajetórias e, assim, ressignificar a própria presença no espaço escolar. Essa estratégia revelou-se fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, uma vez que os alunos passaram a reconhecer-se como parte legítima da comunidade educativa.

Outras iniciativas identificadas envolveram o uso de recursos visuais e artísticos como mediadores do diálogo intercultural, favorecendo a expressão simbólica de aspectos culturais, linguísticos e afetivos. Em projetos de leitura, rodas de conversa e atividades colaborativas, os professores buscaram aproximar os estudantes por meio de temas relacionados à convivência, solidariedade e respeito mútuo. Tais práticas, ainda que pontuais e muitas vezes desvinculadas de uma



política institucional mais ampla, evidenciam a potência da escola enquanto espaço de resistência e transformação.

Essas ações refletem o compromisso ético dos educadores com a inclusão, demonstrando que o acolhimento pode emergir mesmo em contextos de limitações materiais e ausência de diretrizes claras. Como argumenta Freire (1996), o ato educativo é sempre um ato político, e o educador que se dispõe a ouvir, dialogar e reconhecer a humanidade do outro transforma a sala de aula em um território de esperança. Nesse sentido, as micropráticas de acolhimento observadas embora fragmentadas constituem sementes de uma pedagogia libertadora, na qual a diversidade é vista não como obstáculo, mas como oportunidade para o aprendizado coletivo e para a construção de uma escola mais justa e plural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que a escola pública possui potencial para ser um espaço de acolhimento e integração de estudantes refugiados, mas enfrenta desafios significativos que limitam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. As barreiras linguísticas, a falta de formação docente específica, as lacunas institucionais e a ausência de políticas públicas adequadas configuram um cenário de exclusão velada.

A perspectiva freiriana aponta que a inclusão não se concretiza apenas pela presença física dos estudantes, mas pela construção de um ambiente de diálogo, respeito e reconhecimento mútuo. Para tanto, é necessário investir em políticas de formação continuada que contemplem a interculturalidade, bem como criar programas institucionais que garantam suporte linguístico e pedagógico aos estudantes refugiados.

A escola deve se reconhecer como agente político e social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e plural. O acolhimento de estudantes refugiados, portanto, não é um desafio apenas educacional, mas também ético e humano, que exige da educação pública um reposicionamento diante da diversidade e da dignidade de todos os sujeitos.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERTHLEEU, Anne-Marie. *A escola e a diversidade cultural: desafios da formação intercultural*. Paris: UNESCO, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: memória e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 67–85, maio/ago. 2011.
- DUBET, François. *A escola e a exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRASER, Nancy. *Redistribuição ou reconhecimento? Dilemas da justiça no mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 97–114, jan./abr. 2009.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- SILVA, Maria Vitória da. Inclusão e diversidade: desafios para a educação em contextos de refúgio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1–18, 2019.