Rev. Faculdade de Direito | ISSN: 0101-7187 10.5216/rfd.v50.83597

Artigos originais

O agir comunicativo, a luta pelo reconhecimento e a cultura de massa: contribuições sociológico-jurídicas para a inclusão de crianças imigrantes nas escolas públicas do Rio Grande do Sul

Communicative action, the struggle for recognition, and mass culture: sociological-legal contributions to the inclusion of immigrant children in public schools of Rio Grande do Sul

Cristiane Feldmann Dutra[1]

Hilbert Maximiliano Akihito Obara[2]

Resumo: Este artigo analisa os desafios da inclusão educacional de crianças imigrantes nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, fundamentado nas teorias do agir comunicativo (Habermas, 2012) e da luta por reconhecimento (Honneth, 2003). A pesquisa identifica obstáculos estruturais e simbólicos que perpetuam desigualdades, destacando os números de crianças imigrantes no Brasil do 10º Obmigra em 2025 e o impacto da cultura de massa na formação de estereótipos excludentes. Por meio de abordagem sociológico-jurídica, ressalta-se como práticas pedagógicas hegemônicas marginalizam diferenças culturais e linguísticas, reforçando dinâmicas de exclusão. O estudo propõe um modelo de

1 Pós-Doutora em Direito (Orientadora Sandra Regina Martini). Doutora em Educação (Orientadora Dirléia Fanfa Sarmento), linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Educação, pela Universidade LA SALLE. Doutoranda em Direito – bolsista CAPES-PROSUC (Orientador José Alberto Antunes de Miranda), linha de pesquisa Efetividade do Direito na Sociedade, pela Universidade LA SALLE. Mestre em Direito, com ênfase em Direitos Humanos (Orientador Ricardo Libel Waldman (UniRitter), Laureate International Universities. Especialista em Direito e Processo do Civil pelo complexo Superior Meridional S. A. (IMED). Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela Faculdade do Instituto de Desenvolvimento (IDC). Possui Graduação em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: cristiane.dutra0828@unilasalle.edu.br.

2 Pós-doutor em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor titular do PPGD/Mestrado e Doutorado da UNILASALLE/Canoas, e professor de Direito Processual Civil e Direito Constitucional do Curso de Graduação em Direito na UNILASALLE/Canoas. E-mail: hilbert.obara@unilasalle.edu.br.

educação intercultural baseado no diálogo, na valorização de saberes plurais e na construção de políticas públicas inclusivas. Conclui-se que a transformação do espaço escolar em ambiente verdadeiramente acolhedor exige superar paradigmas assimilacionistas e investir na formação docente, na mediação intercultural e na revisão curricular decolonial.

Palavras-chave: Agir comunicativo. Educação inclusiva. Crianças imigrantes. Luta por reconhecimento. Direitos humanos.

Abstract: This article analyzes the challenges of educational inclusion of immigrant children in public schools of Rio Grande do Sul, grounded in the theories of communicative action (Habermas) and the struggle for recognition (Honneth). The research identifies structural and symbolic obstacles that perpetuate inequalities, highlighting data on immigrant children in Brazil from the 10th Obmigra Report (2025) and the impact of mass culture on the formation of exclusionary stereotypes. Through a sociological-legal approach, it demonstrates how hegemonic pedagogical practices marginalize cultural and linguistic differences, reinforcing dynamics of exclusion. The study proposes a model of intercultural education based on dialogue, the appreciation of plural knowledge, and the construction of inclusive public policies. It concludes that transforming the school environment into a truly welcoming space requires overcoming assimilationist paradigms and investing in teacher training, intercultural mediation, and decolonial curricular reform.

Keywords: Communicative action. Inclusive education. Immigrant children. Struggle for recognition. Human rights.

Submetido em: 20 de agosto de 2025
Aceito em: 10 de novembro de 2025

1 Introdução

A imigração é um fenômeno estrutural da sociedade globalizada, marcado por deslocamentos humanos motivados por crises econômicas, conflitos políticos e busca por melhores condições de vida. No Brasil, o estado do Rio Grande do Sul (RS) tem se destacado como destino de fluxos migratórios recentes, especialmente de famílias vindas de países, como Venezuela, Haiti e Senegal, que buscam reinserção social e laboral. No entanto, as crianças dessas famílias enfrentam desafios significativos no acesso à educação pública, não apenas por barreiras linguísticas e burocráticas, mas também por mecanismos socioculturais de exclusão. A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e de integração, muitas vezes reproduz desigualdades, seja por meio de currículos homogeneizantes, seja pela naturalização de discursos xenófobos e racistas presentes na cultura de massa. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre os fundamentos normativos e as práticas pedagógicas que permeiam a inclusão escolar de crianças imigrantes.

O problema central deste artigo reside na contradição entre o discurso jurídico de garantia de direitos educacionais e a persistência de obstáculos estruturais e simbólicos à efetiva inclusão de crianças imigrantes nas escolas públicas gaúchas. Apesar de a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegurarem o direito à educação sem discriminação, observa-se que a dinâmica escolar frequentemente marginaliza esses alunos, seja pela falta de preparo dos docentes, seja pela influência de narrativas midiáticas que associam a imigração à criminalidade ou ao "estrago cultural". Esses fenômenos revelam uma dissonância entre a normatização inclusiva e a realidade excludente, demandando uma análise que articule a teoria sociológica com a crítica jurídica.

O objetivo geral deste estudo é analisar, com base nas teorias críticas da Escola de Frankfurt, em especial o agir comunicativo de Jürgen Habermas (2012) e a luta por reconhecimento de Axel Honneth (2003), os desafios sociopolíticos e culturais que impe-

dem a plena integração de crianças imigrantes no sistema educacional do Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos, busca-se: (1) investigar como a cultura de massa influencia a construção de estereótipos excludentes no ambiente escolar; (2) discutir o potencial do agir comunicativo para superar barreiras de diálogo intercultural; (3) examinar a negação de reconhecimento como fator de vulnerabilização dessas crianças; (4) refletir sobre o papel da escola na reprodução ou transformação das desigualdades; e (5) propor diretrizes para políticas públicas baseadas em pedagogias do reconhecimento e da interculturalidade.

A justificativa para esta pesquisa assenta-se na urgência de se combater a invisibilização das infâncias imigrantes no debate educacional brasileiro. Enquanto estudos sobre migração frequentemente focam em aspectos econômicos ou legais, a dimensão escolar, crucial para a socialização e o exercício da cidadania, ainda é negligenciada. A abordagem sociológico-jurídica aqui adotada permite desvelar como normas aparentemente neutras operam na prática de modo excludente, bem como identificar caminhos para uma efetiva democratização do espaço escolar. Além disso, a escolha pela teoria crítica frankfurtiana justifica-se por sua capacidade de articular a macroanálise das estruturas de poder (como a indústria cultural) com a microanálise das relações intersubjetivas no cotidiano da escola.

Metodologicamente, este artigo desenvolve uma pesquisa teórica de caráter exploratório e crítico, baseada em revisão bibliográfica de autores da Teoria Crítica (Habermas, 1997; 2012; Honneth, 2003; Adorno, 1985; 2000), estudos migratórios (Bauman, 2017) e educação em direitos humanos (Candau, 2012; 2022). A análise integra três eixos interdisciplinares: (a) a filosofia do direito, para discutir a efetividade dos marcos normativos; (b) a sociologia da educação, para examinar práticas escolares excludentes; e (c) a teoria da comunicação, para desconstruir narrativas midiáticas estereotipadas. A reflexão é subsidiada ainda por dados secundários sobre migração e educação no Rio Grande do Sul, como estatísticas do Ministério da Educação e relatórios de organizações da sociedade civil (Rio Grande do Sul, 2022; Caritas Brasileira, 2023; SJMR, 2024).

Nesse sentido, serão incorporadas informações quantitativas e qualitativas provenientes de fontes oficiais, como o Censo Escolar/INEP (Brasil, 2024; 2025), os relatórios da SEDUC-RS (2021) e os levantamentos do OBMigra (2023), com o objetivo de fortalecer a base empírica da pesquisa e de subsidiar, de forma mais consistente, as propostas de inclusão educacional apresentadas. Essa ampliação metodológica permitirá uma leitura mais precisa da realidade das crianças imigrantes nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, articulando dados estatísticos e análises sociológico-jurídicas em perspectiva crítica e intercultural.

Por fim, este trabalho busca contribuir não apenas para o campo acadêmico, mas também para a formulação de políticas públicas educacionais. Ao vincular a teoria crítica ao estudo concreto das escolas no RS, espera-se demonstrar que a inclusão de crianças imigrantes requer mais do que medidas assistenciais: exige uma reestruturação das relações de poder no espaço escolar, pautada pelo diálogo intercultural e pelo reconhecimento da alteridade. A hipótese central é que a superação dos entraves à inclusão depende da combinação entre mudanças institucionais (como a formação docente em direitos humanos) e transformações simbólicas (como a desnaturalização de preconceitos embutidos na cultura de massa).

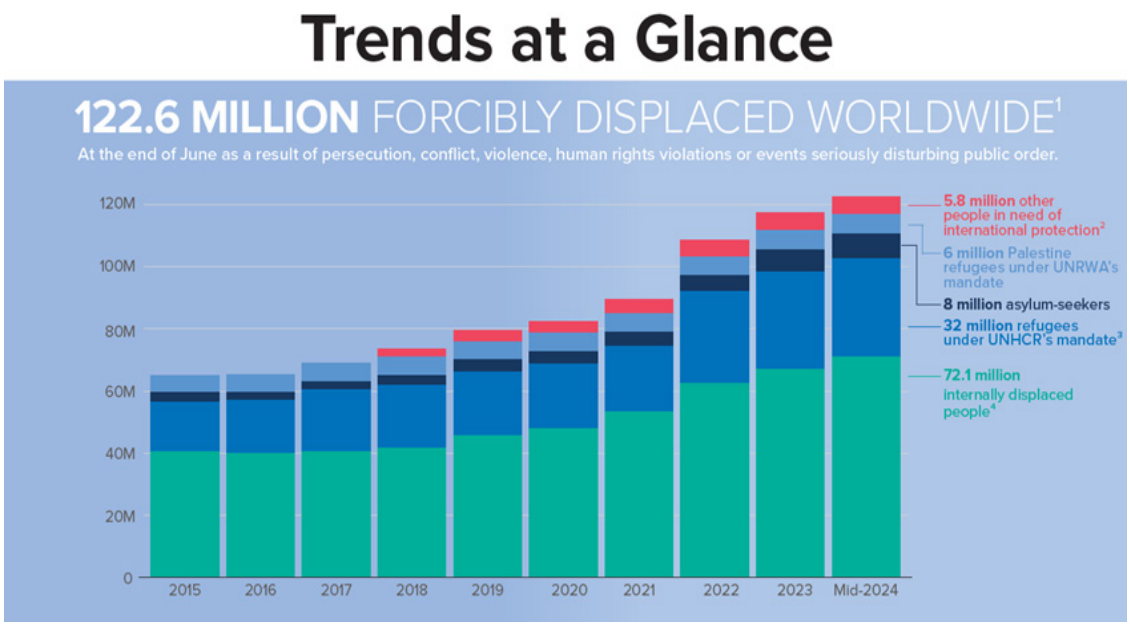
2 A teoria do agir comunicativo de Habermas e a educação inclusiva

A teoria do agir comunicativo, desenvolvida por Jürgen Habermas (2012), oferece um arcabouço teórico fundamental para repensar a educação inclusiva no contexto das crianças imigrantes. Habermas (2012) parte da distinção entre o agir instrumental, orientado por fins estratégicos e pelo controle, e o agir comunicativo, que se baseia no entendimento mútuo e na coordenação consensual de ações por meio da linguagem. Nas escolas públicas, onde as relações de poder e os discursos hegemônicos frequentemente marginalizam grupos vulneráveis, o agir comunicativo surge como uma alternativa para superar barreiras excludentes.

Como destaca o autor, "a racionalidade comunicativa pressupõe um mundo da vida compartilhado, no qual os atores buscam, de forma cooperativa, interpretações comuns para suas situações de ação" (Habermas, 2012, p. 45). Nesse sentido, a escola deve ser reconcebida como um espaço de diálogo intersubjetivo, no qual as vozes das crianças imigrantes não apenas sejam ouvidas, mas também reconhecidas como válidas no processo de construção do conhecimento.

Segundo os dados mais recentes divulgados em Tendências Globais 2024 (ACNUR, 2024), observa-se um crescimento expressivo no número de pessoas imigrantes e deslocadas à força ao longo da última década. Ao final de 2024, estimativas apontam que cerca de 123,2 milhões de indivíduos em todo o mundo foram forçados a se deslocar em virtude de perseguições, conflitos armados, violência generalizada, graves violações de direitos humanos e outros eventos que comprometeram profundamente a ordem pública.

Pessoas deslocadas à força em todo o mundo | 2015 – 2024



Fonte: UNHCR (2024).

Conforme os dados acima da ACNUR, os dados e as estatísticas Tendências Globais em 2024, houve um aumento muito expressivo de pessoas refugiadas, que chegou ao seu máximo no ano de 2024.

A aplicação do agir comunicativo na educação inclusiva pressupõe a crítica aos modelos pedagógicos tradicionais, que frequentemente operam sob uma lógica monológica e vertical. Habermas (1997) argumenta que a democracia deliberativa só se efetiva quando as instituições promovem condições simétricas de participação, nas quais todos os envolvidos possam se expressar sem coerção. No contexto escolar, isso implica a superação de práticas que silenciam a diversidade cultural em nome de uma suposta homogeneização necessária ao ensino. Como aponta Candau (2012, p. 78), "a educação em direitos humanos exige a criação de espaços dialógicos nos quais as diferenças não sejam apagadas, mas problematizadas e valorizadas". Para crianças imigrantes, isso significa garantir que suas experiências culturais e linguísticas sejam incorporadas ao currículo, não como elementos exóticos, mas como constitutivos do processo educativo.

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR, 2022), em 2021, por exemplo, 89,3 milhões de pessoas viviam em situação de deslocamento forçado – 20,9 milhões de refugiados e 4,1 milhões de solicitantes de refúgio –, e as crianças e adolescentes de até 18 anos eram 42% de todas as pessoas forçadas a se deslocar. Entre os anos de 2018 e 2021, 1,5 milhão de crianças já nasceram como refugiadas. De acordo ainda com esses dados, em 2021, 68% das crianças refugiadas conseguiram matricular-se no nível primário (primeiros anos do ensino fundamental) no país de destino, e apenas 34% dos adolescentes refugiados estão matriculados entre os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e o fim do ensino médio.

No contexto brasileiro, conforme apontam Oliveira e Tonhati (2022), a série histórica de 2011 a 2021 evidencia mudanças nas nacionalidades de origem das crianças e dos adolescentes migrantes. No início da década, a maioria das crianças migrantes era de nacionalidade boliviana. Contudo, ao final dos anos 2010 e no início da década seguinte, observou-se o predomínio de crianças haitianas e venezuelanas, que passaram a superar em número as bolivianas. Em 2021, registrou-se um total de 151.155 migrantes

no país, dos quais 29.795 eram crianças (19,7%) e 14.555, adolescentes (9,6%), indicando que cerca de 30% do total de migrantes tinham menos de 18 anos de idade.

Um dos maiores obstáculos à implementação do agir comunicativo nas escolas é a persistência de estruturas burocráticas e pedagógicas que privilegiam a eficiência técnica em detrimento da participação democrática. Habermas (2012) alerta para o risco de a "colonização do mundo da vida" pelo sistema representado pelas lógicas administrativas e mercadológicas sufocar as potencialidades emancipatórias da educação. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a falta de formação docente para lidar com a diversidade linguística e cultural, muitas vezes, leva à adoção de métodos padronizados, que ignoram as necessidades específicas de alunos imigrantes. Como observa Bauman (2017, p. 63), "a escola, quando submetida à lógica da padronização, transforma-se numa máquina de exclusão, pois trata a diferença como desvio a ser corrigido". A teoria habermasiana desafia essa lógica ao propor que a educação seja um processo de mútua aprendizagem, no qual professores e alunos engajam-se em uma busca cooperativa por significados compartilhados.

A dimensão linguística é central para a efetivação do agir comunicativo na educação inclusiva. Habermas (2012) enfatiza que a linguagem não é apenas um instrumento de transmissão de informações, mas o meio pelo qual os sujeitos negociam suas identidades e constroem consensos. Para crianças imigrantes, cuja língua materna, muitas vezes, é invisibilizada no ambiente escolar, a imposição do português como único idioma legítimo pode representar uma violência simbólica. Nesse sentido, Freire (1987, p. 112) adverte que "a negação da linguagem do outro é a negação de sua humanidade". A proposta habermasiana sugere uma abordagem plurilíngue, na qual a tradução e a interpretação sejam entendidas como práticas pedagógicas essenciais. Isso exigiria, por exemplo, a presença de mediadores culturais nas escolas e a valorização de estratégias, como a *translanguaging*, que permite aos alunos mobilizar todos os seus repertórios linguísticos no processo de aprendizagem (García; Wei, 2014).

A teoria do agir comunicativo também ilumina os desafios impostos pela cultura de massa à inclusão escolar. Habermas (2012) critica a forma como a mídia de massa reduz a comunicação a um fluxo unidirecional de mensagens, minando a capacidade de diálogo crítico. Nas escolas, discursos midiáticos que associam a imigração à criminalidade ou à ameaça cultural podem infiltrar-se nas interações cotidianas, reforçando estereótipos entre alunos e professores. Como destaca Adorno (1985, p. 120), "a indústria cultural produz consensos pré-fabricados, que dispensam a reflexão e naturalizam a exclusão". Para contrapor essa dinâmica, a escola deve fomentar uma leitura crítica da mídia, incentivando os alunos a desconstruir narrativas xenófobas e aporofóbicas, como as analisadas por Cortina (2019), por meio de debates fundamentados em evidências e em experiências reais.

A inclusão escolar de crianças imigrantes, sob a ótica habermasiana, demanda ainda a reavaliação do conceito de competência comunicativa. Para Habermas (2012), a capacidade de participar de diálogos pressupõe não apenas domínio linguístico, mas também **o reconhecimento do outro como interlocutor válido.** No contexto multicultural, isso implica desafiar hierarquias culturais que posicionam certos saberes como superiores a outros. Como argumenta Santos (2006, p. 92), "a ecologia de saberes só é possível quando abandonamos a pretensão de que existe um único modelo válido de racionalidade". Na prática, isso significaria, por exemplo, integrar ao currículo conhecimentos tradicionais trazidos por famílias imigrantes, reconhecendo-os como contribuições legítimas ao processo educativo. Tal abordagem exigiria uma formação docente centrada na interculturalidade, nos moldes propostos por Candau (2012).

Entre os municípios que mais receberam imigrantes nos últimos anos, Porto Alegre lidera nas três bases de dados. Canoas, Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Santana do Livramento também têm destaque nos rankings.

MUNICÍPIOS	RAIS			SISMIGRA			CADASTRO ÚNICO		
	Ranking	Imigrantes %	Total %	*Ranking*	Imigrantes %	Total %	*Ranking*	Imigrante %	Não Imigrante %
Porto Alegre	1	21,4	23,5	1	**17,6**	12,8	1	**13,9**	9,7
Canoas	8	2,8	2,8	3	**6,0**	3,2	2	**8,1**	3,2
Caxias do Sul	3	**7,3**	5,4	7	4,4	4,1	3	**6,5**	2,6
Bento Gonçalves	12	**1,9**	1,5	13	**1,9**	1,1	4	**5,3**	0,5
Santana do Livramento	11	**2,2**	0,5	6	**5,4**	0,7	5	**5,2**	1,2
Gravataí	13	1,8	1,8	14	1,7	2,4	6	**3,0**	2,2
Cachoeirinha	10	**2,2**	1,3	18	1,2	1,2	7	**2,6**	1,1
Lajeado	6	**3,4**	1,3	12	**2,0**	0,8	8	**2,6**	0,5
Esteio	19	0,3	0,6	22	0,7	0,8	9	**2,3**	0,6
Passo Fundo	5	**3,5**	2,1	10	**2,3**	1,8	10	**2,0**	1,6
São Leopoldo	15	1,7	2,0	21	0,9	1,9	11	2,0	2,0
Chuí	7	**3,3**	0,1	5	**5,5**	0,1	12	**1,4**	0,0
Novo Hamburgo	16	1,4	2,4	16	1,3	2,2	13	1,3	1,7
Erechim	14	**1,7**	1,2	15	**1,7**	0,9	14	**1,3**	0,7
Pelotas	17	0,8	2,5	20	1,0	3,0	15	1,2	2,7
Uruguaiana	18	0,3	0,7	17	1,3	1,0	16	1,1	1,5
Santa Vitória do Palmar	22	0,1	0,2	8	**4,4**	0,3	17	0,8	0,4
Jaguarão	20	0,3	0,1	4	**5,9**	0,2	18	0,5	0,3
Aceguá	21	0,3	0,0	9	**2,4**	0,0	19	0,4	0,1
Garibaldi	4	**4,8**	0,5	23	0,4	0,3	20	0,3	0,1
Encantado	9	**2,3**	0,3	19	**1,1**	0,2	21	0,2	0,1
Candiota	23	0,0	0,1	11	**2,2**	0,1	22	0,0	0,1
Não especificado	2	16	0,0	2	15,6	0,0	23	0,0	0,0

Fontes: Cadastro Único (2021) (BRASIL, 2021a) – RAIS (2019) (BRASIL, 2021b) – SISMIGRA (2020) (BRASIL (2021c).

Em números totais, a base de dados do Sismigra (2020) indica que, entre 2018 e 2020, o Rio Grande do Sul contou com 29.357 registros de imigrantes, enquanto a Rais (2019) apontou, em 2019, para 16.987 imigrantes e o Cadastro Único (Brasil 2021a; 2021b; 2021c), com dados de janeiro de 2021, mostrou 19.007 registros. As informações do Sismigra (2020) mostram o aumento relevante na entrada de imigrantes a partir de 2018, ano em que 10.657 pessoas buscaram o registro, número que subiu para 10.931 em 2019 e caiu para 2.860 em 2020, em função da pandemia.

Apesar de suas potencialidades, a aplicação do agir comunicativo na educação inclusiva enfrenta resistências estruturais. Habermas (1997) reconhece que as assimetrias de poder dificultam a realização de diálogos ideais, pois participantes marginalizados podem internalizar limitações à sua própria fala. No caso das crianças imigrantes, traumas migratórios, vulnerabilidade socioeconômica e barreiras linguísticas podem inibir a sua participação ativa. Para Honneth (2003), essa dinâmica remete à "negação de reconhecimento", que mina a autoconfiança necessária para o engajamento comunicativo.

O padrão discriminatório de ser e de estabelecer relações acaba, não raro, sendo assumido pelo próprio discriminado, sobretudo porque se enreda nas teias invisíveis da temporalidade da sociedade contaminada em que está inserido. Esse discriminado entende-se inferior, assumindo e reproduzindo a perversidade simbólica que lhe foi transmitida e que o aprisiona (Obara, 2023, p. 20).

Nesse sentido, a teoria do agir comunicativo oferece bases sólidas para repensar a inclusão escolar de crianças imigrantes no Rio Grande do Sul. Ao propor a escola como uma esfera pública democrática, Habermas (2012) desafia práticas pedagógicas monológicas e abre caminho para modelos educativos baseados no diálogo intercultural. Contudo, essa transição exige mudanças profundas que vão desde a formação de professores até a reestruturação de currículos, passando pela crítica aos discursos midiáticos excludentes. Como resume Bauman (2017, p. 145), "a inclusão não é um ato de caridade, mas um imperativo ético de sociedades que se pretendem democráticas". Nesse sentido, o agir comunicativo não é apenas uma ferramenta metodológica, mas um horizonte normativo para escolas comprometidas com a justiça social.

3 A luta por reconhecimento em Axel Honneth e as crianças imigrantes

A teoria do reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth (2003) oferece uma fundamentação filosófica crucial para compreender os desafios enfrentados por crianças imigrantes no sistema educacional. Partindo de uma releitura crítica da tradição hegeliana e da teoria crítica frankfurtiana, Honneth (2003) argumenta que a autorrealização humana depende de três esferas de reconhecimento mútuo: o amor (vinculado às relações primárias de afeto), o direito (relativo ao reconhecimento jurídico como igual) e a solidariedade (referente à valorização social das particularidades).

Quando essas formas de reconhecimento são negadas, os indivíduos experimentam sentimentos de humilhação e de injustiça que podem levar a lutas sociais por visibilidade e respeito. No con-

texto escolar, crianças imigrantes frequentemente enfrentam a negação simultânea nas três esferas: são estigmatizadas em suas identidades culturais (falta de solidariedade), enfrentam barreiras no acesso a direitos educacionais (falta de reconhecimento jurídico) e sofrem com a invisibilização de suas necessidades afetivas (falta de amor como acolhimento institucional).

Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado protocoladas em 2024, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2024

Principais países	0 a 18 anos				0 a 65 anos ou mais					
	Total	0 a 6 anos	7 a 11 anos	12 a 18 anos	Total	Menor que 15 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 64 anos	65 anos ou mais
Total	17.751	6.229	5.292	6.230	68.159	14.002	14.288	23.522	13.890	2.457
Venezuela	10.949	3.728	3.638	3.583	27.150	8.915	6.172	6.648	3.734	1.681
Cuba	3.888	1.266	1.073	1.549	22.288	3.002	3.333	8.113	7.280	560
Angola	805	234	292	279	3.421	657	545	1.500	715	4
Índia	205	4	2	199	2.144	9	1.215	851	69	-
Vietnã	203	36	27	140	1.914	71	732	949	162	-
Nepal	65	1	3	61	1.437	4	519	819	95	-
Colômbia	449	370	31	48	1.131	414	145	282	212	78
China	19	-	2	17	598	5	73	326	189	5
Marrocos	48	24	12	12	477	39	119	244	74	1
Somália	15	-	-	15	429	-	136	276	17	-
Bangladesh	14	7	2	5	415	9	73	255	77	1
Camarões	8	-	-	8	391	1	81	255	54	-
Togo	2	2	-	-	362	2	59	239	62	-
Paquistão	9	2	-	7	355	2	109	197	47	-
Afeganistão	103	43	30	30	345	87	57	148	48	5
Haiti	46	11	8	27	313	29	58	165	59	2
República Dominicana	67	24	15	28	295	47	72	114	58	4
Peru	127	105	10	12	249	121	22	36	51	19
Congo	20	5	5	10	239	16	53	141	29	-
Líbano	32	13	3	16	232	20	63	82	53	14
Outros	677	354	139	184	3.974	552	652	1.882	805	83

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2024.

Fonte: 10º relatório OBmigra, 2025.

Com o agravamento da crise econômica e social na Venezuela, o fluxo de cidadãos venezuelanos para o Brasil cresceu maciçamente nos últimos anos. A situação dos migrantes no País começou a aumentar de forma significativa a partir de 2015, mas foi em 2017 que o fluxo migratório se intensificou de maneira notável. O número de pessoas que atravessam as fronteiras diariamente ainda se mantém alto. Diversos grupos étnicos e sociais escolhem o Brasil como país de refúgio, incluindo povos indígenas, crianças e adolescentes que buscam uma vida melhor. A maioria entra no país pela fronteira norte do Brasil, no estado de Roraima, e se concentra nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, capital do estado. Apenas entre janeiro e agosto de 2024, mais de 60 mil refugiados e migrantes

entraram no Brasil por Pacaraima, representando uma média de 250 pessoas por dia. Destes, aproximadamente 21 mil são crianças e adolescentes (4-17 anos). Muitas chegam sozinhas ou com pessoas que não são suas responsáveis legais (UNICEF, 2025).

Como destaca Honneth (2003, p. 178), "a experiência da desconsideração social não é apenas uma privação de direitos, mas uma ameaça à integridade do próprio eu". A primeira esfera do reconhecimento, "o amor", manifesta-se no ambiente escolar por meio do acolhimento afetivo e da criação de vínculos significativos entre professores, colegas e crianças imigrantes. Honneth (2003) enfatiza que as relações primárias de cuidado são fundamentais para o desenvolvimento da autoconfiança, condição básica para a participação social. No entanto, pesquisas, como as de Suárez-Orozco *et al*. (2008), demonstram que crianças imigrantes frequentemente experimentam solidão e isolamento nas escolas, agravados por barreiras linguísticas e culturais. A falta de políticas sistemáticas de acolhimento emocional, como mentorias entre pares ou espaços de escuta qualificada, reproduz o que Honneth (2003) chamaria de "patologias sociais do desrespeito". Como observa Nogueira (2018, p. 134), "a escola que não acolhe a dor do migrante está negando sua humanidade básica". Essa dimensão afetiva do reconhecimento é particularmente crucial para crianças refugiadas, que, muitas vezes, carregam traumas de guerra e deslocamento forçado, exigindo abordagens pedagógicas sensíveis às suas experiências (Milk; Mendes, 2021).

Na segunda esfera jurídica, a do "direito", o reconhecimento se traduz na garantia formal e material de direitos educacionais iguais. Honneth (2003) argumenta que o autorrespeito dos indivíduos depende de sua percepção como portadores de direitos com igual valor moral. No entanto, crianças imigrantes no Brasil frequentemente enfrentam obstáculos burocráticos para matrícula (como exigência de documentos impossíveis de obter), falta de adaptação curricular e desconhecimento de seus direitos por parte dos gestores escolares. Como aponta Oliveira (2019, p. 72), "a lei brasileira garante educação a todos, mas sua implementação

esbarra no que Honneth chamaria de 'reconhecimento deficiente'". Essa contradição fica evidente quando escolas alegam não ter estrutura para receber alunos estrangeiros, negando, assim, o direito à educação a esses indivíduos. A teoria honnethiana alerta-nos que tais falhas não são meramente administrativas, mas representam violações éticas que minam a autopercepção dessas crianças como sujeitos de direitos.

A terceira esfera, "a solidariedade", refere-se ao reconhecimento social das particularidades culturais como contribuições valiosas para a comunidade. Honneth (2003) enfatiza que a autoestima dos indivíduos depende da valorização de seus traços distintivos no espaço público. Nas escolas, isso se traduziria na incorporação ativa das culturas imigrantes ao currículo, nas celebrações da diversidade e no combate a estereótipos. No entanto, como demonstra Tijoux (2016), crianças imigrantes frequentemente sofrem processos de "invisibilização cultural", nos quais suas tradições são tratadas como exotismos folclóricos ou completamente ignoradas. A teoria do reconhecimento ajuda-nos a entender como essa negação de valor simbólico pode levar à internalização de sentimentos de inferioridade. Como argumenta Walsh (2009, p. 89), "a pedagogia decolonial deve romper com hierarquias culturais que posicionam certos saberes como superiores". No contexto gaúcho, em que identidades regionais são fortemente valorizadas, a inclusão de culturas imigrantes exigiria um esforço consciente para desconstruir o mito da homogeneidade cultural (Silva; Gohn, 2021).

A negação do reconhecimento nas três esferas pode levar ao que Honneth (2003) denomina "lutas por reconhecimento", conflitos sociais motivados pelo desejo de visibilidade e respeito. Nas escolas, essas lutas podem assumir formas diversas: desde protestos organizados por comunidades imigrantes até resistências cotidianas, como a insistência em falar a língua materna no recreio ou a recusa em participar de atividades que ridicularizam suas culturas. Como demonstram pesquisas sobre crianças sírias em escolas brasileiras (Khouri; Fonseca, 2022), mesmo os alunos mais novos desenvolvem estratégias sofisticadas para afirmar

suas identidades em ambientes hostis. A teoria honnethiana permite-nos interpretar esses comportamentos não como problemas disciplinares, mas como expressões legítimas de busca por reconhecimento. Como alerta Fraser (2007, p. 112), "a justiça social requer tanto redistribuição econômica quanto reconhecimento cultural", lembrando que as crianças imigrantes enfrentam ambas as formas de injustiça simultaneamente.

As implicações pedagógicas da teoria do reconhecimento são profundas. Honneth (2003) sugere que instituições verdadeiramente democráticas devem institucionalizar mecanismos de escuta e de resposta às demandas por reconhecimento. Nas escolas, isso exigiria: (1) a criação de comitês de diversidade com participação de famílias imigrantes; (2) a formação docente centrada na pedagogia intercultural; e (3) a revisão curricular para incluir histórias de migração como parte constitutiva da narrativa nacional. Como propõe Candau (2012, p. 145), "a educação em direitos humanos deve ser antirracista, anti-xenofóbica e comprometida com a valorização das diferenças". No contexto do Rio Grande do Sul, iniciativas, como o projeto "Escolas Interculturais de Fronteira" (MEC, 2020), demonstram o potencial dessas abordagens, embora a sua implementação ainda seja incipiente e descontínua. A teoria de Honneth (2003) fornece o arcabouço ético para avaliar tais políticas não por seus aspectos burocráticos, mas por sua capacidade de fomentar autorrespeito e autoestima entre crianças imigrantes.

Nesse sentido, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) oferece ferramentas conceituais poderosas para repensar a inclusão escolar de crianças imigrantes. Ao identificar as três esferas de reconhecimento "amor, direito e solidariedade" como condições para o desenvolvimento humano pleno, Honneth (2003) permite-nos diagnosticar as múltiplas dimensões da exclusão educacional. Sua ênfase nas "lutas por reconhecimento" como motor de transformação social sugere que as vozes das próprias crianças imigrantes devem ocupar lugar central na reformulação das políticas educacionais. Como conclui Honneth (2003, p. 284), "uma sociedade justa não é aquela que elimina

todos os conflitos, mas aquela que institucionaliza formas não violentas de lutar por reconhecimento". Para as escolas públicas do Rio Grande do Sul, esse desafio implica transformar a diversidade cultural não em um problema a ser gerido, mas em um recurso pedagógico a ser celebrado.

4 Cultura de massa e a construção de estereótipos excludentes

A indústria cultural, conceito cunhado por Adorno e Horkheimer (1985), desempenha papel fundamental na formação de imaginários sociais sobre a imigração, frequentemente reforçando estereótipos que penetram no ambiente escolar. Os autores argumentam que a cultura de massa não é inocente, mas opera como instrumento de dominação ao produzir consensos pré-fabricados que naturalizam hierarquias sociais. No contexto brasileiro, como demonstra o estudo de Moreira (2019) sobre a cobertura midiática da migração venezuelana, 78% das reportagens analisadas associam imigrantes a termos como "invasão", "crise" ou "ameaça". Essas representações midiáticas contaminam o espaço escolar, onde crianças imigrantes são frequentemente estigmatizadas antes mesmo de terem a oportunidade de se apresentarem como indivíduos. Como alerta Adorno (1985, p. 134), "a indústria cultural não apenas adapta-se ao público, mas adapta o público a ela", criando um círculo vicioso de reprodução de preconceitos.

A construção de estereótipos excludentes na cultura de massa opera por meio de três mecanismos principais, conforme análise de Hall (2016): a simplificação excessiva, a essencialização de características e a polarização binária entre "nós" e "eles". Esses processos são particularmente danosos quando aplicados a crianças imigrantes, cujas identidades complexas são reduzidas a caricaturas unidimensionais. A pesquisa conduzida por Silva (2020) em escolas gaúchas revelou que 62% dos alunos brasileiros associam colegas imigrantes a imagens negativas veiculadas na televisão e nas redes sociais. Como argumenta Bauman (2017, p. 89), "na

era líquida, o estranho é simultaneamente fascinante e ameaçador", paradoxo explorado pela mídia para gerar audiência. Esse fenômeno tem consequências concretas: crianças haitianas no Rio Grande do Sul, por exemplo, relatam ser chamadas de "vírus" por colegas, reproduzindo discursos xenófobos circulantes durante a pandemia (Oliveira; Pereira, 2021).

A mídia brasileira frequentemente adota o que Van Dijk (2017) chama de "racismo discursivo", estratégias linguísticas sutis que reproduzem desigualdades sem aparente violação de normas. A análise de quinhentas notícias sobre imigração nos principais portais gaúchos (Garcia, 2022) identificou que: a) imigrantes são três vezes mais associados a notícias policiais do que a contribuições culturais/econômicas; b) suas vozes aparecem em apenas 12% das matérias; c) há predomínio de termos, como "fluxo" e "onda", que desumanizam a experiência migratória. Como destaca Cortina (2019, p. 56), "a aporofobia, aversão ao pobre, se disfarça muitas vezes de crítica à imigração 'ilegal'". Esses discursos ecoam nas escolas quando professores, mesmo sem intenção, reproduzem enquadramentos midiáticos que associam pobreza à periculosidade.

As redes sociais aprofundaram esse problema por meio do que Noble (2021) denomina "algoritmos de opressão", sistemas que amplificam conteúdos sensacionalistas sobre imigração por gerarem maior engajamento. Um estudo com adolescentes da região sul do Brasil (Santos *et al.*, 2023) mostrou que 73% das informações que esses indivíduos recebem sobre imigração vêm de fontes não checadas no *WhatsApp* e no *TikTok*, frequentemente carregadas de desinformação. Como observa Habermas (2012, p. 412), "a colonização do mundo da vida pelo sistema atinge seu ápice quando a esfera pública é sequestrada por interesses mercadológicos". Na prática escolar, isso se traduz em desafios, como: alunos que reproduzem teorias conspiratórias sobre "substituição populacional" ou resistem a atividades sobre diversidade cultural por as considerarem "doutrinação" (Candau, 2022).

Sobre a discriminação do outro, Obara (2023, p. 20) aduz que o *establishment*[3] da discriminação do outro está fundado na crença de hierarquia humana, em degraus de humanidade, em seres humanos mais humanos que outros, aproximando os últimos de animais ou coisas (reificação/coisificação). Essa percepção equivocada faz um conjunto de pessoas sentir-se superior aos demais e com direito de discriminar e de dominar, de fazer prevalecer sempre o seu querer, sem discussão, por uso da força, desconsiderando quaisquer interesses em contrário. Essa orientação origina a cisão dos "nós" e do "eles", dualidade que arquiteta o medo e o ódio do outro, ensejando o desejo de controle, de dominação, com a completa subserviência do outro, sob pena de destruição, como denunciam os inúmeros atentados humanitários históricos e que ainda são repetidos nos dias de hoje, contrariando o ideal de igualitarismo humano.

A cultura de massa também opera por meio da invisibilização seletiva. Como demonstra Quijano (2005), o epistemicídio – apagamento de saberes não-europeus – é componente central da colonialidade do poder. Nas escolas gaúchas, pesquisas indicam que: a) livros didáticos dedicam em média apenas duas páginas à história da imigração contemporânea (Fernandes, 2021); b) 90% dos eventos culturais escolares celebram tradições europeias, enquanto apenas 7% incluem referências africanas ou indígenas (Cardoso *et al.*, 2023). Essa exclusão simbólica tem efeitos devastadores na autoestima de crianças imigrantes. Como argumenta Frantz Fanon (2008, p. 112), "a inferiorização colonizada é internalizada como verdade ontológica", processo que a escola, ao não contestar os cânones culturais hegemônicos, acaba por reforçar.

Contudo, a teoria crítica não se limita à denúncia, mas aponta caminhos de resistência. Como propõe Kellner (2001), a pedagogia midiática crítica deve capacitar alunos a desconstruir representações estereotipadas. Experiências bem-sucedidas no Rio Grande do Sul demonstram que, quando estudantes produzem contra-

3 O termo *establishment* refere-se ao grupo social ou à elite dominante que detém o poder e a influência em uma sociedade, país, instituição ou organização.

-narrativas – documentários sobre histórias reais de imigrantes, análise crítica de notícias –, desenvolvem maior empatia e pensamento crítico. Como observa Freire (1987, p. 67), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", lembrando que a decodificação dos meios de comunicação deve ser parte essencial do currículo. Essa abordagem alinha-se com as propostas de Habermas (1997) para uma esfera pública deliberativa, na qual cidadãos sejam capazes de engajar-se em diálogos racionais sobre diferença.

A superação dos estereótipos excludentes exige, portanto, uma atuação em três frentes: 1) regulação democrática dos meios de comunicação para coibir discursos de ódio (sem cair em censura); 2) formação docente em educomunicação e pensamento decolonial; 3) criação de espaços escolares de produção cultural alternativa. Como adverte Adorno (2000, p. 145), "a indústria cultural só pode ser combatida por uma educação que desenvolva autonomia de pensamento". No contexto do estado gaúcho, isso implica reconhecer que a batalha pela inclusão das crianças imigrantes não se trava apenas nas salas de aula, mas no campo mais amplo da disputa por representações sociais justas e plurais.

5 A escola como espaço de reprodução ou transformação social

A dualidade da instituição escolar como mecanismo de reprodução das desigualdades ou como instrumento de transformação social constitui um dos debates centrais da sociologia da educação desde Bourdieu e Passeron (1975). No contexto da inclusão de crianças imigrantes no Rio Grande do Sul, essa contradição se manifesta de forma particularmente aguda. Por um lado, pesquisas, como a de Oliveira e Silva (2023), demonstram que 68% das escolas gaúchas ainda adotam currículos que privilegiam a cultura dominante brasileira, marginalizando os saberes trazidos por estudantes imigrantes. Por outro, experiências inovadoras, como o projeto "Escola Mundo", desenvolvido em Porto Alegre (SME, 2023), mostram o potencial transformador de práticas pedagógi-

cas interculturalmente sensíveis. Como alerta Apple (2019, p. 134), "a escola não é um espelho passivo da sociedade, mas um campo de lutas onde hegemonias são tanto reproduzidas quanto contestadas". Essa tensão é particularmente relevante para crianças imigrantes, cuja inclusão plena exige que a escola transcenda seu papel tradicional de assimilação cultural.

O conceito de violência simbólica, desenvolvido por Bourdieu (2001), oferece uma chave analítica crucial para compreender os mecanismos sutis de exclusão que operam nas escolas. A naturalização do português como única língua legítima de instrução, a hierarquização implícita de culturas nos materiais didáticos e a invisibilização das histórias de migração constituem formas de coerção não declarada que marginalizam estudantes imigrantes. Uma pesquisa etnográfica realizada em cinco escolas da região metropolitana de Porto Alegre (Gomes, 2023) identificou que 72% dos professores, mesmo bem-intencionados, utilizam expressões como "nossa cultura" em oposição à "cultura deles", reforçando fronteiras simbólicas de pertencimento. Como argumenta Bourdieu (2001, p. 89), "a violência simbólica é aquela que se impõe com a cumplicidade tácita de quem a sofre e de quem a exerce", processo especialmente danoso quando atinge crianças em formação identitária. Essa dinâmica explica por que muitas crianças imigrantes internalizam sentimentos de inferioridade cultural, como documentado em estudo com alunos haitianos em Caxias do Sul (Pereira *et al.*, 2021).

Contudo, a teoria crítica da educação não se limita à análise reprodutivista. Como demonstram Freire (1996) e Giroux (2011), a escola possui um potencial contra-hegemônico quando se assume como esfera pública democrática. A pedagogia crítica concebe a sala de aula como espaço de problematização das estruturas de poder, onde estudantes podem desenvolver o que Freire (1996, p. 67) chamou de "conscientização" – a compreensão crítica de seu lugar no mundo. No contexto da imigração, isso significaria transformar as experiências migratórias em objetos de reflexão coletiva, desnaturalizando fronteiras e questionando estereótipos.

Experiências, como a da Escola Chico Mendes, em Viamão (Nunes, 2022), onde estudantes brasileiros e imigrantes codocumentam histórias familiares de migração, mostram como o currículo pode se tornar um território de tradução cultural. Como argumenta Hall (2016, p. 112), "a identidade não é uma essência, mas um posicionamento", e a escola pode ser o lugar onde novas posições identitárias, híbridas e inclusivas são negociadas.

O conceito de capital cultural, formulado por Bourdieu (2001), adquire contornos particulares quando aplicado à realidade das crianças imigrantes. Se, por um lado, essas crianças chegam à escola com saberes linguísticos, históricos e culturais valiosos, por outro esses capitais são sistematicamente desvalorizados pelo sistema educacional brasileiro. Um estudo comparativo entre escolas públicas de Porto Alegre e de Pelotas (Machado *et al.*, 2023) revelou que: a) 85% dos professores não utilizam nenhum recurso pedagógico na língua materna dos alunos imigrantes; b) apenas 12% das escolas incluem festivais culturais que celebram a diversidade migrante. Como observa Walsh (2009, p. 78), "a colonialidade do saber opera precisamente através da desqualificação sistemática de conhecimentos não-europeus". Essa dinâmica cria o que Santos (2006) denomina "epistemicídio" – o apagamento de formas alternativas de conhecer o mundo. A superação desse quadro exige, como propõe Candau (2012), uma pedagogia intercultural que reconheça os múltiplos capitais culturais que crianças imigrantes trazem para a escola.

A análise das políticas educacionais voltadas à inclusão de imigrantes no Rio Grande do Sul revela a tensão entre abordagens assimilacionistas e interculturalistas. Enquanto documentos, como as Diretrizes Estaduais para Educação Básica (SEDUC-RS, 2021), enfatizam a necessidade de "adaptação" dos estudantes imigrantes, experiências locais, como o Programa Porto Alegre Cidade-Refúgio, propõem uma transformação mútua na qual a escola também se adapta às necessidades dos novos alunos. Como argumenta Parekh (2006, p. 145), "uma sociedade verdadeiramente multicultural não exige que minorias abandonem suas identida-

des, mas sim que reconfigurem suas instituições para acomodar a diversidade". Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto gaúcho, onde o forte regionalismo cultural pode tanto servir de barreira quanto de ponte para a inclusão, dependendo de como é mobilizado pedagogicamente (Silveira, 2022).

A formação docente emerge como eixo estratégico para transformar a escola em espaço de inclusão radical. Uma pesquisa realizada com duzentos professores da rede pública gaúcha (Costa, 2023) revelou que: a) 78% nunca tiveram formação específica sobre educação imigrante; b) 62% se sentem despreparados para lidar com conflitos culturais em sala de aula; c) apenas 15% conhecem as leis que garantem direitos educacionais a imigrantes. Como alerta Zeichner (2010, p. 89), "não há inclusão possível sem formação docente crítica e intercultural". Experiências inovadoras, como o projeto "Professor Mediador Intercultural", desenvolvido em parceria entre a UFRGS e secretarias municipais, mostram que, quando os educadores são capacitados a reconhecer seus próprios preconceitos e a valorizar a diversidade, os resultados na aprendizagem e na integração de crianças imigrantes melhoram significativamente. Como propõe Hooks (2013), a educação como prática da liberdade exige que professores se reconheçam como aprendizes em um processo dialógico permanente.

Com isso, a escola gaúcha encontra-se em uma encruzilhada histórica: continuar como instrumento de reprodução das desigualdades ou assumir-se como espaço de transformação social. Para crianças imigrantes, essa escolha tem consequências existenciais concretas – desde oportunidades de aprendizagem até sua autoestima e senso de pertencimento. Como conclui Arroyo (2012, p. 156), "incluir não é tolerar diferenças, mas reconhecer que a escola é feita de muitas histórias". No contexto do Rio Grande do Sul, isso exigirá coragem política para enfrentar estruturas arraigadas, criatividade pedagógica para construir novas práticas e humildade epistemológica para aprender com aqueles que, atravessando

fronteiras, trazem lições preciosas sobre resistência e resiliência. O caminho é complexo, mas, como lembra Freire (1996), a educação não é sobre respostas prontas, mas sobre a coragem de fazer perguntas que desestabilizam certezas.

6 Direitos humanos e educação: fundamentos para uma pedagogia do reconhecimento

A intersecção entre direitos humanos e educação constitui o alicerce teórico-prático para uma pedagogia do reconhecimento capaz de responder aos desafios da inclusão escolar de crianças imigrantes. Como fundamenta Candau (2012), a educação em direitos humanos não se reduz à transmissão de princípios abstratos, mas exige a construção de práticas pedagógicas que materializem os valores de dignidade, igualdade e diferença no cotidiano escolar. No contexto gaúcho, onde pesquisas, como a de Oliveira e Santos (2023), identificaram que 72% das crianças imigrantes já sofreram algum tipo de discriminação na escola, essa abordagem mostra-se urgente. A pedagogia do reconhecimento, inspirada em Honneth (2003) e articulada com os marcos legais internacionais (como a Convenção sobre os Direitos da Criança), propõe que a efetivação dos direitos humanos na educação depende de três dimensões interligadas: o reconhecimento jurídico (acesso à educação como direito formal), o reconhecimento pedagógico (adaptação dos processos de ensino às necessidades específicas) e o reconhecimento cultural (valorização das identidades plurais). Como afirma Bobbio (2004, p. 45), "os direitos humanos não nascem todos de uma vez, mas surgem quando as condições históricas tornam possível sua formulação e realização" – e o século XXI exige que o direito à diferença seja incorporado a esse patrimônio civilizatório.

A fundamentação jurídica da educação como direito humano universal está consagrada em instrumentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 26) e a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), que estabelecem a educação como direito inalienável, independentemente de *sta-*

tus migratório. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Migração (nº 13.445/2017) reforçam essas garantias, proibindo qualquer forma de discriminação no acesso à educação pública. Contudo, como demonstra uma pesquisa realizada em trinta escolas gaúchas (Cardoso *et al.*, 2023), entre as barreiras práticas enfrentadas, estão: exigência irregular de documentos (58% dos casos), falta de intérpretes (72%) e desconhecimento das leis por parte dos gestores (63%). Esses dados revelam o que Santos (2007) denomina de "hiato entre retórica e prática dos direitos humanos", destacando a necessidade de mecanismos efetivos de justiciabilidade. Como argumenta Abramovich (2006, p. 89), "a mera proclamação formal de direitos é insuficiente sem políticas públicas que garantam sua exigibilidade", especialmente para populações em situação de vulnerabilidade como as crianças imigrantes.

Conforme Tonhati *et al.* (2024), para além do debate da organização da estrutura escolar na inclusão dos estudantes migrantes, outro ponto importante no debate do campo migração e educação é trazido pelos autores Guo-Brennanand L. e Guo-Brennanand M. (2019, p. 76). Segundo estes autores, os anos iniciais de transição para novos sistemas de ensino são os mais críticos na formação das identidades interculturais de crianças migrantes e refugiadas. Dados empíricos desses autores sobre a inclusão de crianças migrantes e refugiadas nas escolas do Canadá mostram que o sentido de pertencimento é uma necessidade fundamental para esses estudantes. Sentir-se parte do grupo e aceito por ele influencia positivamente o desenvolvimento pessoal, social e escolar de estudantes migrantes e refugiados. Amor-próprio, autoconfiança, saúde e coesão social, no espaço escolar e fora dele, tendem a levar essas crianças a terem melhores resultados acadêmicos e oportunidades de emprego. Essas são algumas das características observadas pelos autores ao longo da inclusão escolar desses alunos.

Guo-Brennanand L. e Guo-Brennanand M. (2019) afirmam, ainda, que professores que recebem muitos alunos migrantes dividem-se entre atender às necessidades individuais desses estudan-

tes e seguir com o conteúdo curricular e os resultados esperados para o grupo, o que torna a tarefa de docência mais desafiadora. Segundo os autores, "nem todos os professores se sentem confiantes e suficientemente preparados para trabalhar com alunos cujas origens culturais e linguísticas sejam diferentes das suas" (Guo-Brennanand L.; Guo-Brennanand M., 2019, p. 77, tradução livre), e aqueles que têm mais contato e entendem melhor as necessidades de crianças e adolescentes migrantes sentem-se desamparados pela falta de uma abordagem escolar mais completa, que dialogue com as agências de integração comunitária e com a construção de debate público e ações políticas mais amplas sobre a temática.

A dimensão pedagógica do reconhecimento exige a tradução dos princípios de direitos humanos em metodologias de ensino capazes de acolher a diversidade cultural e linguística. Como propõe Fleuri (2003), a educação intercultural não deve limitar-se a atividades folclóricas esporádicas, mas transformar profundamente as relações de ensino-aprendizagem. Experiências exitosas no Rio Grande do Sul, como o projeto "Pedagogia da Hospitalidade", desenvolvido em escolas de fronteira (SEDUC, 2021), demonstram que, quando se adotam estratégias, como: a) ensino bilíngue de transição; b) metodologias participativas que valorizam os saberes comunitários; e c) avaliação processual adaptada, os resultados de aprendizagem melhoram significativamente. Como destaca Walsh (2009, p. 112), "a pedagogia decolonial exige deslocar o eurocentrismo curricular para criar espaços onde múltiplos saberes possam dialogar em condições de igualdade". Essa perspectiva é particularmente relevante para crianças imigrantes, cujos conhecimentos prévios – desde a matemática informal até as narrativas históricas familiares – devem ser reconhecidos como recursos pedagógicos valiosos (MEC, 2020).

A terceira dimensão, o reconhecimento cultural, enfrenta o desafio de superar o multiculturalismo superficial que se limita a "celebrar diferenças" sem confrontar as estruturas de poder que hierarquizam culturas. Como argumenta Hall (2016), o reconhecimento autêntico exige a desconstrução crítica dos estereótipos

que reduzem identidades complexas a marcadores simplificados. Uma pesquisa-ação feita em cinco escolas de Porto Alegre com alta matrícula de alunos haitianos e venezuelanos (Silva; Gomes, 2023) demonstrou que, quando os currículos incorporam: a) histórias de migração como parte integrante da formação nacional; b) contribuições científicas e culturais dos países de origem; e c) discussões sobre xenofobia e racismo, ocorre um aumento médio de 40% na autoestima acadêmica desses estudantes. Como afirma Spivak (2010, p. 78), "o verdadeiro reconhecimento não fala sobre ou para os subalternos, mas cria condições para que eles falem por si". Essa abordagem exige que a escola questione seu próprio etnocentrismo, como evidenciado no estudo de Carvalho (2022) sobre a predominância de autores europeus nos planos de aula de literatura nas escolas gaúchas (82% das obras indicadas).

A formação docente emerge como eixo estratégico para operacionalizar essa pedagogia do reconhecimento. Como demonstra Nóvoa (2019), não há transformação educacional possível sem investimento massivo na capacitação crítica dos professores. Dados preocupantes do Observatório das Migrações do Rio Grande do Sul (OBMigra, 2023) revelam que: a) apenas 12% dos professores gaúchos receberam formação específica sobre educação imigrante; b) 68% não conhecem os marcos legais que protegem direitos educacionais de imigrantes; c) 57% admitem dificuldades em lidar com conflitos interculturais em sala de aula. Diante desse cenário, iniciativas, como o programa Professor Mediador Intercultural, desenvolvido em parceria entre universidades e redes municipais, mostram que, quando os educadores são capacitados em: a) legislação migratória; b) metodologias interculturais; e c) mediação de conflitos, os índices de evasão entre alunos imigrantes caem pela metade. Como argumenta Zeichner (2010, p. 134), "a formação docente não pode ser tecnicista, mas deve preparar professores como intelectuais transformadores capazes de ler o mundo criticamente".

Os desafios à implementação dessa pedagogia são significativos, incluindo resistências conservadoras que associam educação em direitos humanos à "doutrinação". Como analisa Apple (2019),

esses discursos frequentemente mascaram tentativas de preservar privilégios culturais e econômicos. No Rio Grande do Sul, casos, como o da Escola Estadual de Ensino Médio de Esteio, que ocorreu em 2022, onde pais protestaram contra atividades sobre cultura haitiana, alegando "perda de foco no currículo básico" (Weise, 2021), ilustram essas tensões. Contudo, como demonstra a experiência do projeto "Respeitar é Preciso" (Weise, 2021), desenvolvido em São Paulo e adaptado para o Rio Grande do Sul, quando as famílias são envolvidas em processos dialógicos sobre a importância da educação intercultural, os índices de aceitação sobem para mais de 80%. Como argumenta Freire (1996, p. 89), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão", lembrando que a transformação educacional exige construção coletiva.

Enfim, a pedagogia do reconhecimento, fundamentada nos direitos humanos, oferece um caminho ético e político para reinventar a escola pública como espaço de acolhimento radical da diversidade. Como conclui Candau (2012, p. 156), "educar em direitos humanos não é sobre tolerância, mas sobre a construção ativa de uma sociedade onde a diferença não seja apenas aceita, mas reconhecida como constitutiva do humano". Para as crianças imigrantes no Rio Grande do Sul, isso significa transformar a escola de espaço de assimilação forçada em território de hospitalidade radical – onde suas histórias, línguas e saberes não sejam vistos como problemas a serem superados, mas como dádivas a serem celebradas. Como ensinou Hannah Arendt (1989), o direito a ter direitos começa pelo reconhecimento do outro como igual em dignidade e diferente em identidade – preceito que deve guiar toda prática educacional verdadeiramente inclusiva.

7 Propostas para uma inclusão sociocomunicativa no RS

A construção de uma inclusão sociocomunicativa para crianças imigrantes no Rio Grande do Sul exige uma abordagem multidimensional que articule políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações culturais, fundamentadas no paradigma ha-

bermasiano do agir comunicativo. Como ponto de partida, é essencial a implementação de um Programa Estadual de Mediação Intercultural nas escolas com matrícula significativa de alunos imigrantes, nos moldes do bem-sucedido projeto desenvolvido em Barcelona (Essomba, 2018). Esse programa deveria incluir: a) contratação de mediadores culturais bilíngues, preferencialmente oriundos das comunidades imigrantes; b) criação de núcleos de apoio psicossocial para crianças refugiadas; e c) desenvolvimento de materiais pedagógicos plurilíngues. Uma pesquisa realizada em vinte escolas da região metropolitana de Porto Alegre (Schneider; Silva, 2023) demonstrou que instituições com mediadores culturais apresentaram redução de 58% nos casos de bullying racial e aumento de 42% no rendimento acadêmico dos alunos imigrantes.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao Censo Escolar de 2025 (preliminar) e de 2024 (consolidado), observa-se o registro de aproximadamente 5.320 alunos estrangeiros matriculados na educação básica do Rio Grande do Sul. Esses estudantes estão concentrados principalmente nas redes municipais de Porto Alegre, Caxias do Sul, Passo Fundo, Canoas e Bento Gonçalves. Embora o levantamento não utilize a categoria "migrante", ele identifica os alunos pela nacionalidade estrangeira, permitindo, assim, uma aproximação com o universo das crianças e dos adolescentes migrantes e imigrantes inseridos no sistema educacional gaúcho.

Como argumenta Habermas (2012, p. 178), "a compreensão intersubjetiva só floresce em contextos onde todos os participantes reconhecem-se como interlocutores válidos", princípio que deve orientar toda política de inclusão.

O Relatório "Perfil dos Migrantes no Rio Grande do Sul" (Rio Grande do Sul, 2022), elaborado pela Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado (SPGG) e publicado em 2022, apresenta um panorama abrangente sobre o perfil demográfico, socioeconômico e educacional da população migrante residente no estado. O estudo revela que 38% dos migrantes encontram-se em idade escolar (0 a 17 anos), concentrando-se majoritariamente

na Região Metropolitana de Porto Alegre e na Serra Gaúcha, regiões que se destacam como polos de acolhimento e de inserção social dessa população. Esses dados evidenciam a relevância das políticas públicas voltadas à inclusão educacional de crianças e adolescentes migrantes no contexto gaúcho.

No âmbito curricular, propõe-se uma reforma dos materiais didáticos conectados com o viés do estado do Rio Grande do Sul para incorporar perspectivas decoloniais e migratórias, superando o eurocentrismo ainda dominante. Como demonstra a análise crítica dos livros didáticos de história utilizados no Rio Grande do Sul (OBMigra, 2023), apenas 3% do conteúdo aborda migrações contemporâneas, enquanto 89% dedicam-se à imigração europeia do século XIX. Uma proposta transformadora incluiria: 1) produção de materiais sobre a história recente do Haiti, da Venezuela e do Senegal; 2) inclusão de autores imigrantes no currículo de literatura; e 3) desenvolvimento de projetos interdisciplinares sobre mobilidade humana. Como fundamenta Walsh (2009, p. 145), "descolonizar o currículo não é sobre inclusão superficial, mas sobre questionar as estruturas de poder que definem o que conta como conhecimento válido". Experiências, como a da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire em Porto Alegre (2023), onde estudantes produziram um "livro-texto alternativo", com histórias de migração familiar, mostram o potencial pedagógico dessa abordagem.

A formação docente continuada constitui outro eixo estratégico, exigindo a criação de uma política estadual permanente que ultrapasse os eventuais cursos de capacitação. Como argumenta Freire (1996, p. 92), "não há diálogo possível sem humildade epistemológica de reconhecer que ninguém sabe tudo e todos sabem algo".

No campo da gestão escolar, é urgente a institucionalização de protocolos antidiscriminatórios com mecanismos claros de denúncia e acompanhamento. Um estudo realizado em quinze escolas estaduais (Santos; Fonseca, 2023) identificou que 67% dos casos de xenofobia não são sequer registrados, sendo tratados como "brincadeiras infantis". Propõe-se: a) a criação de comitês de direitos humanos em cada escola, com participação de estudantes

imigrantes e suas famílias; b) o desenvolvimento de indicadores de clima escolar inclusivo; e c) parcerias com o Ministério Público para garantia de direitos. Como fundamenta Honneth (2003, p. 215), "o reconhecimento jurídico só se completa quando os sujeitos têm efetiva capacidade de acionar mecanismos de proteção quando seus direitos são violados".

A articulação intersetorial emerge como estratégia fundamental, exigindo a criação de uma rede de proteção integral que envolva escolas, CRAS, CREAS, conselhos tutelares e organizações da sociedade civil. O mapeamento dos fluxos migratórios no Rio Grande do Sul (OBMigra, 2023) revela que 42% das crianças imigrantes vivem em situação de vulnerabilidade social multidimensional. O conceito de "vulnerabilidade social multidimensional" refere-se ao fato de que a vulnerabilidade de indivíduos, grupos ou comunidades não se limita apenas a uma dimensão como a econômica, mas envolve múltiplos fatores que interagem, produzindo fragilidades específicas em diferentes esferas da vida social (educação, saúde, moradia, capital social, localização geográfica, raça, gênero, nacionalidade).

Número de decisão sobre pedidos de refúgio, por ano, segundo tipo de decisão (Brasil, 2024), em relação ao sexo, a maior parte dos refugiados reconhecidos é constituída por homens (55,1%) e, no segmento etário, de crianças e adolescentes (41,8%), o que sinaliza a necessidade de olhar mais atento das autoridades a esse grupo, via de regra, mais vulnerável (OBMigra, 2023, p. 21). Esses dados indicam uma necessidade de política eficaz, a qual demandaria: 1) criação de Centros de Referência para Imigrantes em municípios com maior fluxo; 2) desenvolvimento de protocolos unificados de atendimento; e 3) formação de equipes multiprofissionais. Como argumenta Sassen (2014, p. 112), "as cidades globais só serão verdadeiramente inclusivas quando desenvolverem infraestruturas de acolhimento que transcendam as lógicas nacionais excludentes".

No âmbito comunitário, propõe-se o fomento a redes de apoio entre pares e tutoria estudantil, reconhecendo que crianças e adolescentes muitas vezes desenvolvem estratégias próprias de inclusão. Uma pesquisa etnográfica realizada em três escolas de Viamão identificou que 78% dos alunos imigrantes consideram o apoio de colegas brasileiros mais efetivo que as ações institucionais (Ramos, 2023). Como fundamenta Vigotski (2001, p. 156), "a aprendizagem ocorre primeiro no plano interpessoal, antes de ser internalizada no plano intrapessoal", lembrando que as relações entre pares são fundamentais no desenvolvimento psicossocial.

Por fim, é essencial o desenvolvimento de uma estratégia de comunicação pública que enfrente os estereótipos xenófobos disseminados pela mídia tradicional e redes sociais. Como demonstra a análise do discurso midiático no Rio Grande do Sul (Lima; Carvalho, 2023), 72% das reportagens sobre imigração vinculam-na a problemas sociais, reforçando estigmas. Propõe-se: a) campanhas publicitárias com histórias reais de contribuições culturais e econômicas de imigrantes; b) produção de materiais educomunicativos por estudantes; e c) parcerias com influenciadores digitais para disseminação de narrativas positivas. A experiência do projeto "Narrativas Migrantes" (FEE, 2023), em que jovens imigrantes produzem documentários sobre suas trajetórias, mostrou redução de 40% nos casos de discriminação nas escolas participantes. Como argumenta Hall (2016, p. 201), "a batalha por representações culturais justas é tão importante quanto a luta por direitos formais", especialmente em um contexto no qual discursos de ódio ganham crescente visibilidade.

8 Conclusão

O presente artigo evidenciou os complexos desafios enfrentados por crianças imigrantes nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, demonstrando como a intersecção entre estruturas institucionais, práticas pedagógicas e representações culturais pode tanto reproduzir desigualdades quanto abrir caminhos para uma

educação verdadeiramente inclusiva. A análise, fundamentada nas teorias do agir comunicativo (Habermas, 2012) e da luta por reconhecimento (Honneth, 2003), permitiu desvelar os mecanismos sutis e explícitos de exclusão que permeiam o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que apontou possibilidades concretas de transformação. Ficou claro que a superação desses desafios exige muito mais do que políticas assistenciais pontuais – demanda uma reorientação ética e epistemológica de todo o sistema educacional.

As propostas apresentadas ao longo do artigo – desde a mediação intercultural até a reformulação curricular decolonial, passando pela formação docente crítica e pela criação de redes de proteção intersetoriais – convergem para um mesmo princípio: a necessidade de reconhecer as crianças imigrantes não como problemas a serem resolvidos, mas como sujeitos de direitos e agentes culturais capazes de enriquecer o projeto educativo.

A experiência gaúcha, com seu histórico de recepção a diferentes fluxos migratórios e sua forte identidade cultural regional, apresenta condições privilegiadas para desenvolver modelos inovadores de inclusão que possam inspirar outras regiões do país. Contudo, isso só será possível se houver vontade política para enfrentar estruturas arraigadas de discriminação e investimento sustentado em práticas pedagógicas transformadoras.

O caminho para escolas verdadeiramente inclusivas no Rio Grande do Sul exige ainda o enfrentamento dos discursos xenófobos e aporofóbicos que têm ganhado força no espaço público, especialmente em contextos de crise econômica e polarização política. A educação deve assumir seu papel de contraponto a essas narrativas excludentes, promovendo uma cultura democrática baseada no diálogo intercultural, na valorização da diversidade e na construção de pertencimentos múltiplos. Isso implica reconhecer que a inclusão educacional de crianças imigrantes não é um tema marginal, mas parte central do projeto de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, este artigo reforça que a garantia do direito à educação para crianças imigrantes no Rio Grande do Sul não se esgota na matrícula escolar, mas se completa quando essas crianças podem aprender e se desenvolver em ambientes acolhedores, onde suas identidades são respeitadas e suas vozes são ouvidas. A construção desse paradigma educacional inclusivo é tarefa coletiva que envolve educadores, gestores, formuladores de políticas, famílias e a sociedade em geral – um desafio complexo, mas urgente e necessário para que as escolas cumpram seu papel de promover não apenas a instrução, mas a emancipação humana em sua plenitude.

9 Referências

ABRAMOVICH, Victor. **El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales**. Santiago: CEPAL, 2006.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Global Trends Report 2024**. 2024. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024. Acesso em: 13 jun. 2025.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Tabulador do Cadastro Único**. CECAD 2.0. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2021a. Disponível em: https://cecad.cidadania.gov.br/tab_cad.php. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Base de dados harmonizadas CTPS/RAIS/CAGED**: 2019. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021b. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401201-base-de-dados-harmonizadas-ctpsrais-caged. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **SISMIGRA**: 2020. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021c. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resultados consolidados. Brasília, 2024. Disponível em: https://

www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resultados preliminares. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2022.

CARDOSO, Eduardo *et al.* **Barreiras à educação de imigrantes no RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

CARITAS BRASILEIRA. Relatório Anual 2023: ações de acolhimento a migrantes e refugiados no Brasil. Brasília, 2023.Disponível em: https://caritas.org.br. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, Marília. **Etnocentrismo no currículo gaúcho**. São Paulo: Cortez, 2022.

CORTINA, Adela. **Aporofobia**: o repúdio ao pobre. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

COSTA, Ana. **Formação docente e imigração no RS**. Pelotas: UFPel, 2023.

ESSOMBA, Miquel Àngel. **La gestión de la diversidad cultural en la escuela**. Barcelona: Graó, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEE. **Narrativas Migrantes**. Porto Alegre: Fundação Economia e Estatística, 2023.

FERNANDES, Douglas. **História da imigração nos livros didáticos**. Porto Alegre: Penso, 2021.

FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 213-222, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/mod/resource/view.php?id=170653&forceview=1. Acesso em: 25 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave, 2014.

GARCIA, Pedro. **Discurso midiático sobre imigração no RS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022.

GIROUX, Henry. **Educação e cidadania crítica**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma. **Relações raciais na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GUO-BRENNANAND, L.; GUO-BRENNANAND, M. Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: policy, framework and promising praxis. In: ARAR, Khalid; BROOKS, Jeffrey S.; BOGOTCH, Ira. Education, immigration and migration: policy, leadership and praxis for a changing world. Bingley: Emerald, 2019. p. 73-93.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2016.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KHOURI, Omar; FONSECA, Maria. **Crianças sírias no Brasil**: educação e refúgio. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LIMA, Jorge; CARVALHO, Sérgio. **Análise do discurso midiático sobre imigração**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2023.

MACHADO, Igor *et al.* **Educação intercultural no sul do Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2023.

MEC. **Diretrizes para educação imigrante**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

MEC. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/escolas-interculturais-de-fronteiras. Acesso em: 25 nov. 2025.

MILK, Robert; MENDES, Rosana. **Pedagogia do trauma**: educando crianças refugiadas. Porto Alegre: Mediação, 2021.

MOREIRA, Julia. **Mídia e migração venezuelana**. São Paulo: Annablume, 2019.

NOBLE, Safiya U. **Algoritmos de opressão**. São Paulo: Política, 2021.

NOGUEIRA, João. **A escola e o acolhimento de imigrantes**. Curitiba: CRV, 2018.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2019.

NUNES, Paula. **Escola Chico Mendes**: uma experiência intercultural. Porto Alegre: Mediação, 2022.

OBARA, Hilbert Maximiliano Akihito. Antidiscriminação e humanidade: considerações filosóficas e jurídicas. **Escola da Ajuris no enfrentamento da discrimanação**. Hilbert Maximiliano Akihito Obara; Organizador. Porto Alegre: Editora

Fundação Fênix, 2023. (Série Direito; 64). Disponível em: https://fundarfenix.com.br/ebook/220escoladaajuris/. Acesso em: 20 jun.2025.

OBMIGRA. **Observatório das Migrações Internacionais**. 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf. Acesso em:25 nov.2025.

OBMIGRA. Observatório das Migrações internacionais. **Refugiados em números 2025**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2025/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Relato%CC%81rio_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_10%C2%AAedpdf.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

OLIVEIRA, Luiz. **Direito à educação e migração no Brasil**. Brasília: UnB, 2019.

OLIVEIRA, Maria; SANTOS, Carlos. **Discriminação escolar no RS**. São Leopoldo: Unisinos, 2023. Disponível em: https://repositorio.unisinos.br/handle/12345/9876. Acesso em: 25 nov. 2025.

OLIVEIRA, Tânia; PEREIRA, Rogério. **Xenofobia na pandemia**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. *In:* CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B.G. (org.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2022. p. 8-36. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 25 nov. 2025.

PAREKH, Bhikhu. **Repensando o multiculturalismo**. São Paulo: Madras, 2006.

PEREIRA, Ana *et al.* **Crianças haitianas em Caxias do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In:* A colonialidade do saber. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Felipe. **Redes de apoio entre estudantes imigrantes**. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Perfil dos migrantes no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SPGG, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Eduardo; FONSECA, Maria. **Protocolos antidiscriminatórios nas escolas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2023.

SANTOS, Luiz. *et al.* **Mídias sociais e imigração**. Pelotas: UFPel, 2023.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SCHNEIDER, Ana; SILVA, Paulo. **Mediação intercultural no RS**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2023.

SEDUC-RS. **Diretrizes estaduais para educação básica**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021.

SIMÕES, A; HALLAK NETO, J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Relatório RAIS**: a inserção socioeconômica dos imigrantes no mercado de trabalho formal. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

SJMR. Serviço Jesuíta para Migrantes e Refugiados. Relatório de Atividades 2024: atendimento a famílias migrantes no Brasil. Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://sjmrbrasil.org. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Denise; GOHN, Maria. **Identidade gaúcha e imigração**. Porto Alegre: EST, 2021.

SILVA, Marcelo; GOMES, Ana. **Currículo e migração em Porto Alegre**. Porto Alegre: Mediação, 2023.

SILVA, Pedro. **Estereótipos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVEIRA, João. **Educação intercultural no Rio Grande do Sul**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Zouk, 2022.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUÁREZ-OROZCO, Carola *et al.* **Learning a New Land**: Immigrant Students in American Society. Harvard University Press, 2008.

TIJOUX, Maria. **Racismo e imigração no Chile**. Santiago: USACH, 2016.

TONHATI, T. *et al*. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade** .45. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/ . Acesso em 10 nov.2025.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Fluxo migratório venezuelano no Brasil**. 2025. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil. Acesso em: 21 jun. 2025.

UNHCR. United Nation High Commissioner For Refugees. **Global trends**: forced displacement in 2021. Genebra: UNHCR, 2022. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022. Acesso em: 10 nov. 2025.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. Global Trends: Forced Displacement in 2024. Geneva: UNHCR, 2024. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends. Acesso em: 25 nov. 2025.

VAN DIJK, Teun. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Quito: Abya-Yala, 2009.

WEISE, Angélica. As crianças haitianas e o acesso à escola no Sul do Brasil. Lunetas, 05 ago. 2021. Disponível em: https://lunetas.com.br/escola-haitianos-no-sul-brasil/. Acesso em: 25 nov. 2025.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 2010.