



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS  
HUMANAS - PPGICH

**RAÍZES EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE  
JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM MANAUS**

SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA

MANAUS/AM

2025

SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA

**RAÍZES EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE  
JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lúcia Marina Puga Ferreira

MANAUS/AM

2025

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

M539r Mendonça, Susane Alves Vieira de  
Raízes em movimento : uma análise interdisciplinar sobre  
juventude e migração em Manaus / Susane Alves Vieira de Mendonça.  
Manaus : [s.n.], 2025.  
246 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em  
Ciências Humanas - PPGICH- Universidade do Estado do Amazonas,  
Manaus, 2025.  
Inclui Bibliografia.  
Inclui Apêndice.  
Inclui Anexo.  
Orientador: Ferreira, Lúcia Marina Puga.

1. Migração. 2. Juventude. 3. Interculturalidade. 4. Adaptação  
social. I. Ferreira, Lúcia Marina Puga (Orient.) II. Universidade do  
Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)1/2+37/39+82

SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA

**RAÍZES EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE  
JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lúcia Marina Puga Ferreira

Aprovada em: 28 de março de 2025

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Lúcia Marina Puga Ferreira – UEA/PPGICH  
Orientadora

---

Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza – UEA/PPGICH  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira – UFRR/PPGSOF  
Examinadora Externa

À minha família, aos meus amigos e ao amor da minha vida, por serem meu porto seguro, principalmente nos momentos de incertezas.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente preciso deixar aqui registrado minha gratidão pela experiência vivida nesses dois anos, pelo conhecimento adquirido nesse processo que foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. Esta foi uma das experiências mais incríveis da minha vida e é a realização de um sonho, que esperei por muitos anos.

Agradeço ao meu esposo, Erivaldo Junior, grande amor da minha vida, por todo amor, paciência, apoio e incentivo necessário em todos os momentos dessa trajetória e por sempre acreditar na minha capacidade, por nunca me deixar desistir e por ser a palavra de apoio e amor que eu precisava nos momentos em que me vi mais desmotivada, sendo imprescindível para o sucesso da minha conquista, sem você nada disso seria possível. A você todo meu amor e gratidão.

À Profa. Dra. Lúcia Marina Puga Ferreira, orientadora desta dissertação de mestrado, por sua ajuda e suporte durante a realização desta pesquisa. Agradeço por sua paciência, por compartilhar seu conhecimento e pela sua atenção ao orientar quando precisei de ajuda. Obrigada por sua dedicação ao longo dessa trajetória.

Agradeço aos membros da banca examinadora: Prof. Dr. Ernesto Renan Melo Freitas Pinto – PPGICH/UEA; Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza – UFRR/PROFHISTÓRIA e Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira – UFRR/PPGSOF, pelas valiosas contribuições.

À minha mãe, Aldeny, por todas as orações e pensamentos positivos para que tudo se tornasse realidade e eu pudesse chegar ao fim desse processo com a benção e proteção divina. Ao meu pai, José, por ser um exemplo de artista e profissional que sempre me foi inspiração para ir atrás dos meus sonhos. À minha irmã, Janys, que mesmo em meio à luta contra o câncer, sempre foi pra mim, uma inspiração nos estudos e um exemplo de que nunca devemos desistir dos nossos sonhos, por mais difíceis que possam parecer.

Aos meus filhos, Karolyne e Matheus, por entenderem ao longo da vida deles, todos os momentos que me fiz ausente, pela necessidade de estudar e correr atrás dos meus sonhos. Obrigada pela compreensão e por todo amor por mim. Ainda à minha neta, Helena, por ser o incentivo necessário pra eu sempre querer ser uma pessoa melhor e um exemplo para vocês. A vocês meu amor e minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, Gleik e Quitéria, que mesmo longe sempre foram exemplo de profissionalismo e competência, além do meu alicerce e incentivo que sempre se fez presente quando eu mais preciso.

Ao meu querido amigo, Josivaldo Lima Júnior, historiador magnífico, por todo suporte acadêmico e por compartilhar comigo, de forma tão complacente, seus conhecimentos e seu apoio, ajudando a sanar minhas dúvidas e angústias durante todos os momentos em que recorri à sua ajuda.

Às minhas amigas e gestoras, Márcia Regina e Victória Dinardi por permitir realizar esta pesquisa dentro do seu ambiente de trabalho, pela amizade e por sempre me incentivar, acreditando no meu potencial e competência pra realizar um trabalho de sucesso.

À minha amiga, Delaine, por ser a energia positiva e o sorriso, que eu precisava nos momentos de maior preocupação e por fazer com que esse processo ao longo de dois anos, fosse mais leve e divertido.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e me incentivaram a seguir em frente, que enviaram boas energias e compreenderam minha ausência em momentos em que eu precisei me dedicar aos estudos e pesquisas para a concretização deste sonho.

A todos os professores das disciplinas cursadas ao longo do curso de Mestrado, pelo profissionalismo e conhecimentos compartilhados que foram necessários para a concretização desse sonho.

A todos os colegas de trabalho que enriqueceram esta pesquisa e se fizeram presentes durante essa trajetória com suas ideias e experiências de vida compartilhadas sempre que precisei.

A cada um que de uma forma ou de outra me ajudaram e me deram o apoio necessário em todo esse período, cheio de desafios e descobertas e que me ajudaram para que esse sonho pudesse se tornar realidade.

A todos vocês minha eterna gratidão.

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo”.  
*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente estudo explora a complexa experiência de jovens migrantes na capital amazonense, com um foco especial no papel da educação no processo de adaptação e acolhimento desses jovens. A pesquisa aborda questões relacionadas à inserção social dos adolescentes migrantes, os desafios enfrentados no âmbito educacional e o processo de adaptação sob a perspectiva dos próprios migrantes. A fundamentação teórica da pesquisa é sustentada por uma revisão bibliográfica abrangente que inclui autores como Bourdieu (2003), Moura (2022), Pires (2020,2022), Vitalle (2022), Hall (2006), Cuche (1999), Saussure (2006), Moscovici (2015), entre outros. Estes autores fornecem as bases teóricas necessárias para a compreensão dos processos de migração, identidade, cultura e inserção social. Além disso, foram incluídas as experiências pessoais de migrantes envolvidos neste estudo. Metodologicamente, se trata de uma pesquisa qualitativa que tem o estudo de caso como abordagem principal. Os instrumentos de coleta de dados incluem observações, questionários e entrevistas com professores, alunos migrantes, alguns de seus familiares e ex-alunos de duas escolas públicas escolhidas como *locus* da pesquisa, o que permitiu uma análise aprofundada das experiências e desafios enfrentados pelos jovens migrantes em seu processo de adaptação. No primeiro momento são discutidos o conceito de juventude e adolescência ao longo dos tempos, incluindo dados sobre migração juvenil e o papel da educação na inserção dos migrantes em uma nova comunidade. É apresentado um panorama sobre a migração juvenil em Manaus, destacando os desafios enfrentados pelos jovens ao deixarem seus países de origem e se adaptarem a uma nova cultura, costumes e língua. O segundo momento analisa o fenômeno da migração e suas representações sociais, destacando o multiculturalismo, as dinâmicas de adaptação e preservação cultural. São analisados também os desafios e as barreiras invisíveis, como preconceitos, estigmas, vulnerabilidades socioeconômicas, etc., abordando ainda a importância das redes de apoio durante esse processo. No último momento, destacamos as experiências e trajetórias de vida dos jovens migrantes e seus familiares, tendo em vista os desafios, mas também as contribuições e benefícios da inserção desses jovens em nossa sociedade, mostrando o papel transformador da educação a partir de práticas e iniciativas que visem a inclusão, o bem-estar e o acolhimento de jovens migrantes na capital da Amazônia.

**Palavras-chave:** Migração. Juventude. Interculturalidade. Adaptação social.

## ABSTRACT

This study explores the complex experience of young migrants in the capital of Amazonas, with a special focus on the role of education in the process of adapting and welcoming these young people. The research addresses issues related to the social insertion of migrant adolescents, the challenges faced in the educational sphere and the process of adaptation from the perspective of the migrants themselves. The theoretical basis of the research is supported by a comprehensive literature review that includes authors such as Bourdieu (2003), Moura (2022), Pires (2020,2022), Vitalle (2022), Hall (2006), Cuche (1999), Saussure (2006), Moscovici (2015), among others. These authors provide the necessary theoretical basis for understanding the processes of migration, identity, culture and social insertion. In addition, the personal experiences of the migrants involved in this study were included. Methodologically, this is a qualitative study with the case study as its main approach. The data collection instruments included observations, questionnaires and interviews with teachers, migrant students, some of their families and former students from the two public schools chosen as the *locus* of the research, which allowed for an in-depth analysis of the experiences and challenges faced by young migrants in their adaptation process. The first moment discusses the concept of youth and adolescence over time, including data on youth migration and the role of education in the insertion of migrants into a new community. An overview of youth migration in Manaus is presented, highlighting the challenges faced by young people when leaving their countries of origin and adapting to a new culture, customs and language. The second analyzes the phenomenon of migration and its social representations, highlighting multiculturalism, the dynamics of adaptation and cultural preservation. The challenges and invisible barriers are also analyzed, such as prejudice, stigma, socio-economic vulnerabilities, etc., and the importance of support networks during this process. Lastly, we highlight the experiences and life trajectories of young migrants and their families, taking into account the challenges, but also the contributions and benefits of insertion these young people into our society, showing the transformative role of education based on practices and initiatives aimed at inclusion, well-being and welcoming young migrants in the capital of the Amazon.

**Keywords:** Migration. Youth. Interculturality. Social adaptation.

## RESUMEN

El presente estudio explora la compleja experiencia de los jóvenes migrantes en la capital amazónica, con un enfoque especial en el papel de la educación en el proceso de adaptación y acogida de estos jóvenes. La investigación aborda cuestiones relacionadas con la inclusión social de los adolescentes migrantes, los desafíos que enfrentan en el ámbito educativo y el proceso de adaptación desde la perspectiva de los propios migrantes. El sustento teórico de la investigación se basa en una revisión bibliográfica amplia que incluye a autores como Bourdieu (2003), Moura (2022), Pires (2020, 2022), Vitalle (2022), Hall (2006), Cucho (1999), Saussure (2006), Moscovici (2015), entre otros. Estos autores proporcionan las bases teóricas necesarias para comprender los procesos de migración, identidad, cultura e inserción social. Además, se han incluido las experiencias personales de los migrantes involucrados en este estudio. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa que emplea el estudio de caso como enfoque principal. Los instrumentos de recolección de datos incluyen observaciones, cuestionarios y entrevistas con profesores, estudiantes migrantes, algunos de sus familiares y exalumnos de dos escuelas públicas elegidas como *locus* de la investigación, lo que permitió un análisis profundo de las experiencias y desafíos que enfrentan los jóvenes migrantes en su proceso de adaptación. En un primer momento, se discute el concepto de juventud y adolescencia a lo largo del tiempo, incluyendo datos sobre migración juvenil y el papel de la educación en la inserción de los migrantes en una nueva comunidad. Se presenta un panorama de la migración juvenil en Manaus, destacando los desafíos que enfrentan los jóvenes al abandonar sus países de origen y adaptarse a una nueva cultura, costumbres e idioma. En el segundo momento, se analiza el fenómeno de la migración y sus representaciones sociales, destacando el multiculturalismo, las dinámicas de adaptación y la preservación cultural. También se examinan los desafíos y las barreras invisibles, como los prejuicios, estigmas, vulnerabilidades socioeconómicas, etc., abordando además la importancia de las redes de apoyo durante este proceso. Por último, se destacan las experiencias y trayectorias de vida de los jóvenes migrantes y sus familiares, considerando los desafíos, pero también las contribuciones y beneficios que aporta la inserción de estos jóvenes a nuestra sociedad. Se evidencia así el papel transformador de la educación a través de prácticas e iniciativas que promuevan la inclusión, el bienestar y la acogida de los jóvenes migrantes en la capital de la Amazonía.

**Palabras-clave:** Migración. Juventud. Interculturalidad. Adaptación social.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapeamento das escolas públicas com maior e menor registro de estudantes migrantes em Manaus (2013-2023).....  | 64  |
| Figura 2 - Identidade visual do projeto Português para além das fronteiras (PCE-FAPEAM/2022) .....                        | 93  |
| Figura 3 - Placas de orientação e informação produzidas por alunos durante o projeto .....                                | 94  |
| Figura 4 - Cards de divulgação da 1ª e 2ª edição do Curso de Extensão Construindo Pontes Linguísticas (2023 e 2024) ..... | 103 |

## LISTA DE FOTOS

|  |     |
|--|-----|
| Foto 1 - Registro de encontros realizados durante o projeto Português para além das fronteiras (2022) .....  | 96  |
| Foto 2 - Realização de mostra cultural com comidas típicas dos países de origem dos jovens envolvidos no projeto Português para além das fronteiras (2022) | 97  |
| Foto 3 - Registro de atividade realizada durante o curso de extensão Construindo Pontes Linguísticas (2023) .....  | 104 |
| Foto 4 - Palestra realizada com a comunidade escolar sobre respeito às diferenças culturais e combate à discriminação e xenofobia nas escolas .....        | 106 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Registro de matrículas de alunos migrantes no Amazonas (2013-2023)  | 49  |
| Gráfico 2 - Levantamento das possíveis causas que levaram à migração para Manaus<br>.....                                     | 67  |
| Gráfico 3 - Dados do domínio da Língua Portuguesa registrados por jovens migrantes<br>em Manaus (2023 e 2024) .....           | 108 |
| Gráfico 4 - Dados socioeconômicos - Renda de famílias migrantes em Manaus (2023<br>e 2024) .....                              | 131 |
| Gráfico 5 - Dados referente à quantidade de moradores na mesma casa – famílias<br>migrantes que em Manaus (2023 e 2024) ..... | 132 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Objetivo de questões aplicadas aos professores que lecionam para jovens migrantes ..... | 80  |
| Quadro 2 - Instituições que dão assistência a migrantes e refugiados em Manaus                     | 144 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por nacionalidade e período de matrícula (2013 a 2023) .....                | 52 |
| Tabela 2 - Dados quantitativos de matrículas de jovens migrantes no interior do Amazonas por cidades com maior número e menor número de registros                  | 54 |
| Tabela 3 - Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por gênero, idade e raça – 10 a 18 anos (2013 a 2023).....                  | 55 |
| Tabela 4 - Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por gênero, idade e raça – 19 a 25 anos (2013 a 2023).....                  | 56 |
| Tabela 5 - Registro de matrículas de estudantes migrantes em Manaus por etapa de ensino nas zonas urbana e rural nos anos de 2013 a 2023.....                      | 58 |
| Tabela 6 - Dados da distorção entre idade e série dos estudantes migrantes matriculados em Manaus nos anos de 2013 a 2023.....                                     | 60 |
| Tabela 7 - Registro geral de matrículas de estudantes migrantes na capital de 2013 a 2023 com faixa etária de 10 a 25 anos .....                                   | 62 |
| Tabela 8 - Quantitativo geral por esfera administrativa de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas da capital com faixa etária de 10 a 25 anos ..... | 67 |
| Tabela 9 - Perfil dos professores que lecionam para jovens migrantes e participaram da pesquisa .....  | 79 |
| Tabela 10 - Perfil dos estudantes migrantes que participaram do curso Construindo Pontes Linguísticas .....  | 98 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|          |   |
|----------|---|
| ACNUR    | Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados                       |
| CEP      | Comitê de Ética em Pesquisa   |
| CPF      | Cadastro de Pessoa Física   |
| DEGESC   | Departamento de Gestão Escolar  |
| ECA      | Estatuto da Criança e do Adolescente                                      |
| EJA      | Educação para Jovens e Adultos  |
| FAPEAM   | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas                       |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                           |
| IFAM     | Instituto Federal do Amazonas   |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queers, Intersexo, Agêneros        |
| OBMigra  | Observatório das Migrações Internacionais                                 |
| OIM      | Organização Internacional para Migrações                                  |
| OMS      | Organização Mundial da Saúde  |
| OSC      | Organização da Sociedade Civil  |
| PCD      | Pessoa Com Deficiência  |
| PCE      | Programa Ciência na Escola  |
| PLAc     | Português como Língua de Acolhimento                                      |
| PPGICH   | Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas            |
| SEDUC    | Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas                   |
| SEMED    | Secretaria Municipal de Educação de Manaus                                |
| UEA      | Universidade do Estado do Amazonas  |
| UFAM     | Universidade Federal do Amazonas  |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a<br>Cultura   |
| UNICEF   | Fundo das Nações Unidas para Infância                                     |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>18</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - JUVENTUDE MIGRANTE EM PERSPECTIVA</b> .....                  | <b>25</b>  |
| 1.1 Conceituações sobre juventude.....                                       | 25         |
| 1.2 Juventudes migrantes.....  | 34         |
| 1.3 Migração juvenil em Manaus .....   | 42         |
| <b>CAPÍTULO 2 - TRILHAS EDUCACIONAIS</b> .....                               | <b>49</b>  |
| 2.1 Jovens migrantes nas Instituições Educacionais.....                      | 49         |
| 2.2 Educação como caminho para o acolhimento .....                           | 70         |
| 2.3 Construindo Pontes Linguísticas: iniciativas que aproximam .....         | 91         |
| 2.3.1 Português como língua de acolhimento .....                             | 107        |
| <b>CAPÍTULO 3 - A TRAMA DOS LAÇOS SOCIAIS</b> .....                          | <b>117</b> |
| 3.1 Barreiras invisíveis.....  | 117        |
| 3.2 Construindo novos laços.....   | 135        |
| 3.3 Jovens migrantes e o mercado de trabalho .....                           | 145        |
| 3.4 Tecendo novos horizontes .....   | 153        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>159</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>166</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICE I</b> - Roteiro de entrevista com responsáveis e ex-alunos.....  | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICE II</b> - Roteiro de entrevista com alunos.....                   | <b>177</b> |
| <b>APÊNDICE III</b> - Questionário para professores.....                     | <b>178</b> |
| <b>APÊNDICE IV</b> - Questionário para alunos .....                          | <b>180</b> |
| <b>APÊNDICE V</b> - Questionário de avaliação do curso .....                 | <b>182</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....  | <b>184</b> |
| <b>ANEXO I</b> - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa..... | <b>184</b> |
| <b>ANEXO II</b> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ..... | <b>192</b> |
| <b>ANEXO III</b> - Lei do Refúgio - Estatuto dos Refugiados.....             | <b>223</b> |
| <b>ANEXO IV</b> - Lei da Migração .....                                      | <b>229</b> |

## INTRODUÇÃO

Até aqui, foram vinte anos como professora, sendo que doze anos foram ministrando aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Manaus, o que proporcionou que eu vivenciasse na prática a chegada, cada vez mais frequente de alunos vindos de vários países, mas em sua maioria vindos da Venezuela, Haiti, Colômbia, Peru, entre outros.

O processo de adaptação desses jovens que, chegam à cidade sem falar ou entender nada do idioma local, é um processo longo e nem sempre fácil, já que precisam enfrentar muitos desafios para se adaptarem a uma nova comunidade, começar a se sentir parte desse lugar e conseguir reconstruir laços sociais e afetivos que tornam esse processo mais leve.

Foi convivendo com esses alunos em sala de aula e vendo diariamente as dificuldades desses jovens para se comunicar, aprender o conteúdo em um novo idioma e também para interagir, o que muitas vezes fazia com que esses alunos se mostrassem introvertidos, calados, isolados e até excluídos de muitas atividades escolares, que surgiu em mim a necessidade de colocar em prática ações voltadas para esse público, bem como pesquisar e conhecer mais sobre a realidade desses jovens, de suas famílias, seus desafios, sua cultura, suas particularidades, suas habilidades, seus sonhos, e perspectivas para o futuro, nascendo assim o interesse em estudar um tema tão importante e atual como a migração internacional de jovens e suas famílias, que tem a cidade de Manaus como esperança de uma vida melhor.

A crescente presença de jovens migrantes na cidade de Manaus reflete não apenas o aumento nos deslocamentos geográficos de núcleos familiares, mas também os anseios, desafios e expectativas desses indivíduos em busca de um futuro melhor. O fenômeno da migração tem se revelado como uma das características marcantes do cenário contemporâneo. Em um mundo cada vez mais interligado, as fronteiras se tornam mais fluidas, possibilitando o movimento de pessoas em busca de novas oportunidades, segurança e qualidade de vida.

No contexto brasileiro, essa realidade se manifesta de forma particularmente relevante, com um aumento significativo na presença de migrantes, que saem de seus países de origem em busca de uma melhor qualidade de vida, encontrando no Brasil a esperança para recomeçar a vida. Muitas dessas famílias contam com a presença

de jovens ainda em idade escolar e que enfrentarão muitos desafios para sua adaptação em uma nova comunidade.

Na transição entre a infância e a maturidade, muitas dúvidas surgem na vida de um jovem, questões sobre identidade, gênero, estudos, sobre o futuro, profissão, vida sentimental, lidar com suas próprias emoções, etc., que são situações consideradas normais e características do desenvolvimento da juventude. Mas para alguns jovens, esse processo de desenvolvimento, ganha um novo desafio a ser enfrentado, que se soma a todas as transformações cotidianas da vida juvenil, que é ter que sair de seu país de origem, muitas vezes deixar amigos e familiares, sua cultura, seus costumes e enfrentar uma nova realidade, em um novo país, com hábitos, costumes e cultura totalmente desconhecidos.

A migração é um fenômeno global que afeta milhões de pessoas e sociedades em todo o mundo. Na capital amazonense, esse movimento migratório apresenta um panorama diversificado e complexo, especialmente no que tange à experiência dos jovens migrantes. Estes jovens, provenientes de contextos culturais distintos, enfrentam uma série de desafios pessoais ao se inserirem na nova realidade local. Este estudo visou explorar essa experiência, destacando os diversos aspectos da vida dos jovens migrantes e deste novo cenário, tais como a língua, a cultura e os costumes, que desempenham um papel crucial na adaptação social e cultural desses indivíduos.

Os deslocamentos populacionais para Manaus, uma cidade em constante crescimento, se intensificou nas últimas décadas, o que a transformou em um local de grande concentração deste fenômeno migratório, resultando em um mosaico cultural rico e dinâmico. Os jovens migrantes, foco deste estudo, vivenciam um processo de adaptação que envolve a reconstrução de laços sociais em uma fase da vida marcada por vulnerabilidades inerentes à juventude. Este estudo se concentrou na relação entre migração e juventude, com ênfase na diversidade cultural e nos processos de adaptação enfrentados pelos jovens migrantes na cidade de Manaus, bem como no importante papel desempenhado pela escola durante esse processo. A análise desses elementos permite compreender melhor os fatores que determinam a adaptação desses jovens.

A migração é um fenômeno histórico e social que tem transformado profundamente a sociedade brasileira desde os primórdios da colonização. A

diversidade cultural e étnica resultante dos diferentes movimentos migratórios contribuiu para a construção de uma nação rica em pluralidade e complexidade. Nesse contexto, as teorias de Stuart Hall (2006) sobre identidade e as representações sociais de Moscovici (2015) desempenham papéis cruciais na compreensão do fenômeno da migração, não apenas como um movimento populacional, mas como um processo complexo que influencia a construção de identidades individuais e coletivas, bem como as percepções sociais sobre o "outro".

Stuart Hall (2006) afirma que a identidade não é um dado fixo, mas um processo em constante formação, moldado pelas interações sociais, culturais e históricas. No contexto brasileiro, a migração desempenha um papel fundamental na redefinição e reconfiguração das identidades, tanto dos migrantes quanto da sociedade local. O contato com diferentes culturas e a interação entre grupos étnicos contribuem para a emergência de novas identidades híbridas, desafiando concepções estáticas de identidade nacional.

Por sua vez, as representações sociais, conforme expostas por Moscovici (2015), são construções coletivas que refletem visões e interpretações compartilhadas por grupos sociais sobre determinados temas ou grupos de pessoas. No caso da migração, essas representações permeiam a percepção coletiva dos migrantes, moldando estereótipos, preconceitos e atitudes sociais. "Essa representação constitui um sistema de classificação, de ideias e valores, o que faz com que exista uma escala hierárquica atribuindo valores positivos ou negativos para cada, não sendo neutra ao se formar uma representação sobre alguém" (Moscovici, 2015, p. 62).

Ao analisar as representações sociais de migrantes na cidade de Manaus à luz das teorias de Hall e Moscovici, torna-se necessário investigar não apenas as narrativas individuais, mas também os discursos coletivos que moldam a interação entre os grupos sociais. Compreender como essas representações influenciam a inserção e o acolhimento dos migrantes na sociedade local é essencial para compreender as dinâmicas identitárias, relações de poder e práticas discriminatórias.

As relações sociais acontecem em um contexto de interação entre grupos pessoais que se fazem semelhantes entre si. Essa representação é de um para com o outro e analisando tal cenário, pode-se perceber que as ideias compartilhadas sobre determinado grupo têm como base uma visão parcial da realidade, que pode estar em conflito com a visão de outros grupos, resultando assim, na dinâmica das

representações sociais. Com base nisso, Jodelet (2001) afirma que essa representação é correspondente ao pensamento de um sujeito com relação a um objeto ou a alguém. “Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. Não há representação sem objeto” (Jodelet, 2001, p. 22).

Dessa forma abrange-se toda esfera social, no que tange cultura, costumes, valores, etnia, religião, entre outros. A finalidade desta representação seria tornar familiar algo não familiar, devido a necessidade de ressignificar o conceito e informações obtidas sobre tudo à sua volta, podendo desencadear em ideias de preconceito, estereótipo e ações discriminatórias. Estas representações sociais se fazem presentes no campo dos movimentos migratórios devido ao contato com a cultura do outro, de seus costumes e crenças diferentes que lhe soam pouco familiares, podendo ser motivo para embates ideológicos e socioculturais.

Diante dos desafios enfrentados pelos migrantes, inclusive no contexto educacional, no qual as políticas e práticas muitas vezes falham em atender às necessidades desses grupos, torna-se essencial não apenas analisar as representações sociais, mas também expor estratégias inclusivas que promovam a diversidade, a interculturalidade e a aceitação mútua.

Com base nessa nova realidade, não podemos ignorar a importância do papel da educação como agente de transformação e inclusão desses migrantes, haja vista todas as dificuldades presentes na vida de quem deixa suas origens em busca de algo novo em um lugar totalmente desconhecido. Além disso, considerando que o ingresso na educação pública é um direito garantido aos residentes no Brasil por lei, sendo “inconstitucional excluir imigrantes e refugiados”, conforme a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a Lei de Migração (Brasil, 2017), e outras leis que asseguram o acesso a serviços básicos, é imperativo pensar em medidas mais inclusivas para atender à essas novas demandas.

Ao chegarem em um país desconhecido, com uma nova língua e uma cultura totalmente diferente do que estão acostumados, esses migrantes precisam estabelecer novas relações sociais que permitam uma melhor adaptação a essa nova realidade, relações essas, que no caso dos jovens em idade escolar, muitas vezes se dá principalmente dentro da escola, porém nem sempre é um processo fácil e rápido.

Ainda sobre isso, é importante analisar até que ponto o ambiente escolar e os agentes que fazem parte dela, atuam de forma a facilitar ou dificultar o processo de adaptação desses jovens em um ambiente novo. Infelizmente, não se pode desconsiderar que, em alguns casos, atitudes discriminatórias e pensamentos pré concebidos de forma negativa acerca dos migrantes, partem de quem deveria acolher e ser o agente facilitador dessa adaptação em uma nova comunidade, o que torna todo o processo ainda mais traumático e difícil para quem precisa passar por ele.

Para Batista (2009) o processo migratório agrega pessoas em um novo ambiente e exige mudanças comportamentais, além de novas estratégias por parte dos grupos sociais envolvidos neste processo, pois “se estas influências serão negativas ou positivas dentro de um Estado, afetando a modificação dos textos legais e efetivando direitos dos migrantes, bem como suas condições de vida, dependerá da escolha teórica e política de cada Estado” (Batista, 2009, p.77).

Essas mudanças comportamentais, podem ou não acontecer, pois o que foi percebido ao longo deste estudo, tendo contato com jovens migrantes que tiveram que se adaptar a uma nova vida em Manaus, fica claro que muitos passaram por um processo de adaptação traumático e que de certa forma deixou marcas em sua história, mostrando que o ambiente que deveria ser acolhedor e inclusivo, muitas vezes se apresenta como um ambiente hostil e excludente.

Este estudo, intitulado “Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus”, teve como objetivo analisar a realidade dos jovens migrantes, incluindo o papel da educação no processo de adaptação e acolhimento dos mesmos. Para abordar essa temática de forma abrangente, a pesquisa adotou uma metodologia baseada na revisão bibliográfica de autores como Pierre Bourdieu (2003), Gheysa Moura (2022), Caroline Terrazas (2022), Bruno Rafael de Matos Pires (2020, 2022), Maria Sylvia de Souza Vitalle (2022), Stuart Hall (2006), Denys Cucho (1999), Serge Moscovici (2015), entre vários outros nomes que contribuíram de forma relevante para o tema. Além da fundamentação teórica, a pesquisa considerou as experiências individuais de alguns jovens migrantes, proporcionando uma visão mais detalhada e humanizada do processo de adaptação. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, buscamos não apenas identificar estereótipos e representações negativas, mas também buscar caminhos para a

construção de uma sociedade mais inclusiva, empática e consciente de suas múltiplas identidades.

Partindo das seguintes questões norteadoras: - Qual é a realidade sobre o processo de adaptação e inserção social de jovens migrantes na cidade de Manaus? - Quais os principais desafios na educação de alunos migrantes? - Como se dá o processo de adaptação na perspectiva do migrante?

Diante desse cenário, após realizar uma aprofundada pesquisa bibliográfica para nortear este trabalho, fundamentado em uma pesquisa qualitativa e de estudo de caso, foi analisada a realidade das escolas escolhidas como *locus* da pesquisa para verificação da situação dos jovens estrangeiros matriculados nessas instituições e da forma como a comunidade escolar lida com a presença desses alunos, por meio da observação. Na sequência, foi feita a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professores, alunos migrantes, além de ex-alunos e alguns familiares incluídos neste estudo, como forma de conhecer sua realidade, suas experiências e ainda o papel que os agentes sociais desempenham nesse processo.

Os instrumentos de coleta de dados adotados para a realização deste estudo foram questionários e a realização de entrevistas. (Vide apêndices I a IV). Para obtenção dos dados, este estudo contou com a participação de professores voluntários, bem como a participação de alunos migrantes de duas escolas públicas de Manaus. As escolas *locus* desta pesquisa foram a Escola Estadual Vicente Telles de Souza, no Bairro de São Geraldo, zona urbana de Manaus e que são matriculados alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, bem como a Escola Santo Antônio, no Bairro Santo Antônio, também na zona urbana de Manaus e que são matriculados alunos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, em ambas as escolas a pesquisadora deste estudo atuou como professora de Língua Portuguesa, o que facilitou o acesso aos dados da pesquisa, porém foram entrevistados também, professores que atuam em outras disciplinas, não abrangendo somente a predominância do ensino de Língua Portuguesa, entendendo ser um estudo aberto à interdisciplinaridade e que dialoga com outras áreas por se tratar de uma pesquisa com enfoque social. Contando ainda com a participação de alguns familiares dos jovens participantes e jovens migrantes ex-alunos das escolas participantes desta pesquisa.

A investigação do presente estudo possibilitou ter acesso às necessidades no trabalho de acolhimento e ensino de alunos migrantes, bem como a visão dos jovens

diante de uma nova realidade que lhes foi imposta. Mesmo consciente de que este estudo é apenas uma pequena parte de um cenário tão complexo em nossa cidade, ainda assim o mesmo possibilitou conhecer algumas lacunas no que diz respeito à adaptação de jovens migrantes em um novo país e as dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensino e acolhimento de seus novos alunos, assim como foi possível entender de que forma esse processo interfere no desenvolvimento de jovens, que ao mesmo tempo em que precisam lidar com suas questões internas de desenvolvimento, se veem obrigados a lidar com uma nova realidade.

Romper com as barreiras que tornam esse percurso ainda mais difícil é um papel que precisa ser colocado em prática diariamente, por todos os agentes envolvidos nesse processo, possibilitando que o jovem migrante se sinta parte desse novo local, se sinta acolhido e apto a recomeçar sua vida em um ambiente novo, com novas perspectivas de futuro e com a esperança de novas conquistas. Isso se torna essencial para que caminhemos em direção a uma realidade mais justa e igualitária, em que as diferenças culturais, sejam respeitadas e possam ser vistas como enriquecedoras para nossa sociedade e não como um fator de discriminação e segregação.

## CAPÍTULO 1 - JUVENTUDE MIGRANTE EM PERSPECTIVA

### 1.1 Conceituações sobre juventude

A juventude e a adolescência são fases da vida que têm sido objeto de estudo e discussão por inúmeros autores ao longo do tempo, cada um trazendo suas próprias perspectivas e enfoques sobre essas etapas de transição. Apesar de frequentemente usadas de forma intercambiável, os conceitos de juventude e adolescência possuem diferenças importantes e variam conforme contextos políticos, sociais e culturais de cada período da história.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência abrange a faixa etária de 10 a 19 anos e é caracterizada por mudanças biológicas, psicológicas e sociais marcantes, reconhecendo como juventude o período de 15 a 24 anos. A definição etária desse grupo não gera um consenso mesmo que a partir de marcos biológicos, expressando alguma elasticidade conceitual. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nomeia os indivíduos entre 12 e 18 anos como adolescentes, com algumas condições que permitem tal nomeação até os 21 anos. Algumas normativas do Ministério da Saúde, entretanto, incluem os adolescentes dentre um grupo mais heterogêneo de 10 a 24 anos.

A adolescência é geralmente entendida como uma fase biológica e psicológica de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por mudanças físicas, emocionais e cognitivas. De acordo com Erik Erikson (1976), teórico do desenvolvimento humano, a adolescência é caracterizada pelo conflito entre identidade e confusão de papéis, onde o indivíduo busca estabelecer seu senso de identidade pessoal e social.

[...] a necessidade da pessoa jovem de desenvolver um sentimento de identidade, visto que, entre todas as relações possíveis e imagináveis, ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais limitadas de cometimentos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos (Erikson, 1976, p. 246).

O conceito de adolescência está mais frequentemente associado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como um ser psíquico, moldado e transformado pela realidade que ele constrói e por suas experiências subjetivas. Em

contraste, o termo juventude é mais comumente utilizado nas teorias sociológicas e históricas, onde a visão coletiva prevalece. Assim, a juventude deve ser entendida em relação aos processos sociais mais amplos e à sua inserção nas relações sociais desenvolvidas ao longo da história.

Para Xavier e Nunes (2015, p.17) a adolescência é uma etapa fundamental no desenvolvimento humano e se relaciona com a formação da identidade em diferentes estágios da vida, cada um desses estágios é caracterizado pela resolução de possíveis crises, que possibilita que o indivíduo evolua, buscando um equilíbrio. Ou seja, é uma fase da vida em que, além de lidar com todas as transformações biológicas, o jovem precisa resolver conflitos que se fazem presente, para que possa atingir a chamada maturidade da vida adulta.

[...] num período da vida em que o corpo muda radicalmente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda a espécie de impulsos, em que a intimidade com o outro sexo se aproxima e, ocasionalmente, é imposta à pessoa jovem e em que, enfim, o futuro imediato a coloca diante de um número excessivo de possibilidades e opções conflitantes (Erikson, 1976, p. 133).

Por outro lado, a juventude é um conceito mais amplo e muitas vezes mais culturalmente carregado, englobando não apenas as mudanças biológicas, mas também as experiências sociais, econômicas e políticas que influenciam os jovens. Para Bonone (2015), ser jovem é uma construção social, que depende de vários fatores, entre eles a “região do mundo que se está falando, do momento histórico vivido, da cultura de cada sociedade e da condição social, que pode dar mais ou menos acesso a recursos e até definir a condição de vulnerabilidade do jovem” (Bonone, 2015, p. 11).

Para Esteves e Abramovay (2007, p. 21) o mais acertado seria usar o termo “juventudes” para se referir a essa etapa da vida, ao apontar uma enorme gama de possibilidades dentro dessa categoria, pois entende-se que não existe um único tipo de juventude e sim vários grupos heterogêneos, em busca de suas identidades, com suas particularidades e posições sociais. Dessa forma os autores afirmam que:

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes

e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outros (Esteves; Abramovay, 2007, p. 21).

É preciso compreender que as juventudes, assim como a construção das identidades juvenis são determinadas nas relações sociais. Sendo assim, da mesma forma como se faz necessário o uso de juventude no plural, não é possível o uso do termo identidade no singular, pois de acordo com o entendimento de Hall (2006, p. 13), as identidades passam a ser uma celebração móvel, em constante formação e transformação, diretamente relacionadas aos sistemas culturais e sociais que nos rodeiam.

Ainda sobre isso, Pierre Bourdieu (2003, p.153), destacou as juventudes também como uma construção social, onde a definição e a duração deste período variam conforme as normas e expectativas de cada sociedade. A juventude envolve a transição para a independência e a construção de um futuro, incluindo a entrada no mercado de trabalho, a formação de família e a participação na vida cívica, não devendo se fixar apenas em critérios biológicos, como a faixa etária para definir a duração desse estágio da vida.

Seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para falarmos depressa, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de existência, o mercado de trabalho, do orçamento de tempo, etc., dos 'jovens' que se encontram já a trabalhar e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as imposições, que só a solidariedade familiar pode atenuar um pouco universo econômico real, do outro as facilidades de uma economia quase lúdica, de assistidos, assente do subsídio, com refeições e alojamentos baratos, títulos de acesso a preços reduzidos ao teatro e ao cinema (Bourdieu, 2003, p. 153).

Com base no que foi dito acima e ainda segundo Bourdieu (2003, p.53), estaríamos falando de duas juventudes distintas, ou dois universos opostos e extremos, em que de um lado, tem-se o burguês que busca prolongar ao máximo a sua adolescência, pela irresponsabilidade instaurada a essa etapa da vida, e do outro lado, o jovem trabalhador, cheio de responsabilidade desde muito cedo e que nem sequer têm direito à adolescência.

De acordo com Erikson (1976, p. 133) e sua teoria da "Identidade do ego", o ambiente em que se está inserido também é responsável pela construção da personalidade do indivíduo, principalmente na fase da adolescência, já que antes dele,

os teóricos concebiam a adolescência como um estágio do desenvolvimento, ou seja, um período universal, assim como a infância e a idade adulta, com características específicas de cada etapa.

Se por um lado acreditava-se na universalidade da adolescência e juventude, por outro lado, a partir dos pensamentos de Erikson (1976), passou-se a considerar que esse estágio da vida de todo jovem depende também de fatores históricos, culturais e sociais, que determinam as variadas formas de se viver esse período, de acordo com o gênero, grupo social e a geração que estão inseridos. Além disso, a escola proporciona experiências pessoais e sociais vivenciadas de formas distintas durante essa fase, o que também tem grande influência sobre a forma como cada indivíduo passa pela adolescência.

Sendo assim, a adolescência é um processo em que o jovem lida dinamicamente com a construção do “eu”, é o momento em que a identidade, valores, sexualidade, relações sociais, tornam-se cruciais para a relação do adolescente com o seu mundo, é o momento em que o adolescente se define a partir de suas atividades, aspirações, inclinações, relações sociais e afetivas. Segundo Beresin (2008):

O fenômeno da puberdade vem dos primórdios da civilização humana, mas a noção do que hoje chamamos de adolescência começou a se esboçar no século XVII. A percepção mais difundida da criança e do adolescente como seres em desenvolvimento no mundo foi resultado de um processo longo que envolveu transformações na organização social, desde o ponto de vista da esfera privada das famílias até a esfera pública da convivência social. A infância e a adolescências, entendidas como categorias socialmente construídas, permitiram a adoção das práticas sociais condutoras do processo de formação de identidade sociocultural infantojuvenil (Beresin, 2008, p.61).

Desde a antiguidade, a juventude e a adolescência são vistas como uma fase de excitação e impulsividade. Na Grécia Antiga, os jovens passavam por treinamentos, com o objetivo de doutriná-los com base em preceitos cívicos e militares. Segundo Grossman (1998), além de preparar os rapazes para deveres militares para falarem nas assembleias, as moças faziam ginástica, como forma de serem preparadas para seu futuro como mães. Casavam-se muito cedo e a puberdade era vista como uma fase de preparação para as atividades da vida adulta, para o gênero masculino, as obrigações com a guerra ou a política e para o gênero feminino, a maternidade. Apenas alguns jovens podiam se dedicar à filosofia, pois

geralmente vinham de famílias privilegiadas que não precisavam de sua força de trabalho (Ferreira, Farias e Silveiras, 2010, p. 228).

Na Idade Média, a adolescência era vista como uma breve fase de transição para a vida adulta, com responsabilidades e obrigações de um adulto. Philippe Ariès (1986, p. 242), em seu clássico *História social da criança e da família*, argumenta que a infância e, por extensão, a adolescência, como compreendemos hoje, começou a emergir na Europa Ocidental durante o Renascimento. Segundo o autor, antes dessa época, as crianças eram vistas como pequenos adultos e assumiam funções e responsabilidades adultas muito cedo. Nesse período histórico, as comunidades feudais eram constituídas por um ambiente familiar, no qual todos se conheciam e os papéis sociais dos jovens eram definidos pela comunidade. Como dito anteriormente, as crianças e adolescentes eram vistos como adultos miniaturas, que só dependiam de fatores biológicos de crescimento, físico e mental, superando a fase de risco de mortalidade, para serem colocados junto aos adultos para aprender as tarefas, valores, costumes e crenças que o prepararia para a vida adulta.

Na passagem do século XVI para o século XVII, o pensamento sobre juventude começou a ser influenciado por profundas transformações religiosas e sociais. A Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero e a Contrarreforma Católica trouxeram novas perspectivas sobre educação e o papel dos jovens na sociedade. Assim, a educação moral e religiosa passou a ser essencial para a formação desses jovens, impulsionando a criação de colégios destinados ao ensino formal. Os protestantes defendiam que cada indivíduo deveria ser capaz de ler a Bíblia por conta própria, incentivando a alfabetização de crianças e jovens. Em resposta, a Igreja Católica fortaleceu a educação religiosa, que passaram a oferecer uma formação estruturada voltada para a disciplina e o desenvolvimento intelectual da juventude com base nos preceitos religiosos. Esse movimento contribuiu para a ampliação do tempo dedicado ao aprendizado, estendendo a transição entre a infância e a vida adulta.

No século XVII, a crescente urbanização e o fortalecimento do comércio modificaram as relações sociais e econômicas, o que também impactou a concepção da adolescência e da juventude. Se nos períodos anteriores os jovens eram rapidamente inseridos no mundo do trabalho agrícola ou artesanal, nesse contexto, novas demandas começaram a surgir. Com o aumento das atividades mercantis e a especialização do trabalho, tornou-se necessário um período mais longo de

aprendizado e capacitação, especialmente para aqueles que ingressavam em funções administrativas e comerciais. Esse fenômeno ajudou a fortalecer a ideia de que a juventude deveria ser um tempo de preparação antes da entrada plena na vida adulta.

Paralelamente, o pensamento filosófico da época também começou a influenciar a visão sobre infância, adolescência e juventude. John Locke, trouxe uma nova visão sobre a juventude, argumentando que a mente era como uma "tábula rasa" e que todo conhecimento e caráter moral eram adquiridos por meio da experiência e da educação. Em *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690), ele afirma:

Suponhamos então que a mente seja, como dizemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (Locke, 1999, p. 57).

Com essa visão, Locke (1690) enfatizava a importância da formação moral e intelectual desde os primeiros anos de vida, defendendo que os jovens deveriam ser educados de maneira racional e disciplinada. Essa perspectiva reforçou a ideia de que a juventude não era apenas uma fase de transição biológica, mas um período essencial para o desenvolvimento do caráter e das capacidades individuais.

Foi apenas no século XVIII que essas concepções começaram a se consolidar de maneira mais sistemática. O Iluminismo trouxe uma visão mais elaborada sobre o desenvolvimento humano, culminando nos escritos de Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio, ou da educação* (1762), defendeu a ideia de que os jovens precisavam de um tempo dedicado ao desenvolvimento emocional e moral antes de assumirem responsabilidades adultas, para ele "a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele se instrui. A experiência antecipa as lições" (Rousseau, 1999, p. 8). Esse período foi marcado por um crescente interesse em educar e formar o caráter dos jovens.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. [...] o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa

própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 1999, p. 8).

A partir da Revolução Industrial no século XIX, houve uma mudança considerável na percepção sobre a juventude. O aumento da escolarização e a regulamentação sobre o trabalho infantil começaram a estender o período da dependência juvenil. Historiadores como John R. Gillis (1981), destacam que a prolongação da educação formal e a criação de leis trabalhistas contribuíram para a emergência da adolescência como uma fase prolongada de formação e preparação para a maturidade.

De acordo com Berni e Roso (2014, p. 130), no século XX essa etapa da vida do indivíduo começou a ser reconhecida como um período distinto com suas próprias características e desafios, em parte devido ao trabalho de psicólogos como G. Stanley Hall (1904), que popularizou o conceito de “tempestade e estresse” para descrever essa fase de turbulência emocional, conturbações e desafios característica da adolescência e juventude.

Após a Segunda Guerra Mundial, a cultura jovem emergiu com força, influenciada pela prosperidade econômica e pelo advento de novas formas de mídia como televisão e, posteriormente, a internet. A década de 1960 foi um período marcante, com a juventude se tornando um poderoso agente de mudança social e cultural. Movimentos como o rock and roll e os protestos contra a Guerra do Vietnã destacaram a juventude como um período de rebeldia e inovação.

No século XXI, a adolescência e a juventude continuam a se transformar. A globalização e a informatização trouxeram novos desafios e oportunidades. Hoje, esses são períodos complexos do desenvolvimento humano, influenciados por uma rápida mudança social, avanços tecnológicos e os efeitos da globalização. As redes sociais e a internet desempenham um papel importante na vida dos jovens, moldando suas identidades e formas de socialização. Os aspectos sociais e culturais interferem na forma como a juventude e adolescência são vivenciadas e compreendidas. A cultura jovem, com seus próprios modos de vestir, falar e se comportar, se tornaram um campo fértil de estudos. Jovens de diferentes contextos socioeconômicos enfrentam desafios distintos como acesso à educação e ao mercado de trabalho. Além disso, questões de gênero, raça e classe social influenciam profundamente a experiência da juventude.

De acordo com Belmonte (2009 *apud* Pires, 2020, p. 86) “a juventude está mais relacionada com o compartilhamento de questões culturais e modos de ser atribuídos ao jovem do que com uma suposta faixa etária estabelecida desde o mundo dos adultos”. Compreender as diferenças e as semelhanças entre esses conceitos, bem como suas transformações ao longo do tempo, é essencial para abordar as necessidades e aspirações dos jovens de maneira mais eficaz.

Neste cenário, os desafios enfrentados pela juventude tornam-se cada vez mais dinâmicos e complexos. Segundo Bauman (2001, p. 7), vivemos em uma “modernidade líquida”, caracterizada pela fluidez das relações sociais, pela instabilidade no mercado de trabalho e pela efemeridade das certezas sobre o futuro. Esse contexto impacta diretamente a juventude, que precisa se adaptar rapidamente a novas demandas e expectativas. Castells (2005, p. 70) complementa essa visão ao destacar que a sociedade em rede proporciona acesso a informações e oportunidades antes inalcançáveis, mas também intensifica desigualdades, criando uma divisão que afeta principalmente jovens de classes menos favorecidas. Dessa forma, a juventude contemporânea enfrenta um duplo desafio: aproveitar as vantagens da era digital e, ao mesmo tempo, lidar com as pressões psicológicas e socioeconômicas que dela decorrem.

Além das transformações tecnológicas é necessário reconhecer, como dito anteriormente, a existência de múltiplas juventudes dentro de um mesmo contexto social. Retomando Bourdieu (2003, p. 153), o autor argumenta que a juventude não pode ser vista como um conceito homogêneo, pois ela é atravessada por diferenças estruturais de classe, gênero e etnia. Compreender a juventude sob essa perspectiva é essencial para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos juvenis. Segundo Costa (1999, p. 169), é essencial que as iniciativas governamentais considerem as particularidades das juventudes e promovam o acesso igualitário à educação, ao mercado de trabalho e à participação social, possibilitando assim o protagonismo desses jovens em sociedade. Na definição do autor, protagonismo juvenil é a modalidade de ação com a criação de espaços e condições que possibilitem os jovens se envolverem em atividades sociais, “é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (Costa, 2001, p. 179).

No Brasil, o Estatuto da Juventude, por meio da Lei nº 12.852/2013 estabelece diretrizes para a proteção e o protagonismo dos jovens, a partir dos princípios regidos pelo Art. 2º:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013, art. 2º).

As políticas públicas, os estudos sobre o tema e os princípios do Estatuto da Juventude convergem para a criação de ambientes que assegurem o acesso igualitário a direitos e oportunidades, permitindo que os jovens se posicionem como protagonistas em suas trajetórias. Essa articulação revela a preocupação em promover condições que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos jovens em diversos espaços da sociedade. Tal abordagem fundamenta a importância de estruturas que valorizem tanto a experiência vivida quanto a interação social, antecipando os desafios e potencialidades do contexto atual, onde a construção da identidade juvenil exige ambiente que agreguem o conhecimento acadêmico com experiências de sociabilidade e interação na esfera pública.

Por fim, é importante dizer que a escola continua sendo um dos espaços mais importantes para a construção da identidade juvenil. Com base no pensamento de Hall (2006, p. 13) já mencionado neste capítulo, a identidade é um processo em constante formação, influenciado diretamente pelas experiências vividas e pelas interações sociais estabelecidas. Nesse sentido, a escola não apenas transmite conhecimento acadêmico, como também funciona como um espaço de sociabilidade, onde os jovens constroem suas referências culturais e de valores, podendo tanto reforçar desigualdades, quanto oferecer oportunidades de mobilidade social, dependendo do contexto em que o jovem está inserido. Além disso, a crescente digitalização do ensino, influencia a forma como os jovens aprendem e interagem,

tornando o ambiente escolar um espaço híbrido entre o presencial e o virtual. Dessa forma, compreender a escola como agente de formação social e cultural é essencial para garantir uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades das juventudes.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a juventude é um conceito multifacetado, atravessado por diversas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Ao reconhecer as especificidades das diferentes juventudes e seus desafios, abre-se caminho para uma compreensão mais abrangente desse período da vida, permitindo a formulação de estratégias mais eficazes para o seu desenvolvimento e inclusão na sociedade.

## **1.2 Juventudes migrantes**

O fenômeno das migrações juvenis é um tema multifacetado que tem atraído a atenção de estudiosos ao longo do tempo. Desde os primeiros estudos sobre migração, a juventude tem sido reconhecida como um grupo particularmente vulnerável e dinâmico, trazendo várias perspectivas dessa nova realidade. Estudos recentes destacam a complexidade das experiências dos jovens migrantes, que enfrentam desafios únicos ao se estabelecerem em novos contextos.

A análise das juventudes migrantes é um campo de estudo complexo e dinâmico que envolve diversas disciplinas, como sociologia, antropologia e educação. Segundo Demartini e Truzzi (2005, p.08) “se o diálogo entre diferentes disciplinas tem sido discutido e estimulado por estudiosos de várias áreas, no caso da imigração, por sua natureza de fato social total, essa condição torna-se mais imperativa”.

Martuscelli (2015, p.156), afirma que a migração infanto-juvenil é parte de um fenômeno contemporâneo que muda e modela o mundo em que vivemos, no qual 11% de todos os movimentos migratórios é composto por crianças e jovens menores de 20 anos. Apesar da população migrante internacional ser majoritariamente composta por adultos em idade de trabalho, uma parcela significativa inclui crianças e jovens. Em 2020, havia 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, dos quais 36 milhões eram crianças e jovens menores de 18 anos, aproximadamente 13% do total de migrantes, ou seja, cerca de 1 a cada 8 migrantes é menor de 18 anos, já os jovens na faixa de 15 a 24 anos somavam cerca de 31 milhões, que equivale ao

percentual citado pela autora. O número total de jovens migrantes aumentou significativamente, em 1990 havia cerca de 37,7 milhões de migrantes internacionais jovens, definidos aqui na faixa etária entre 15 e 29 anos e em 2019 esse número subiu para 57,6 milhões, um salto de mais de 50%. Esse crescimento reflete fatores como o aumento populacional global, maior acesso a transporte e intensificação de conflitos regionais.

A última década testemunhou grandes movimentos de refugiados devido a conflitos (Síria, Afeganistão, Venezuela, entre outros). Essas crises resultaram em um número sem precedentes de crianças e adolescentes deslocados. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para Criança (UNICEF, 2024) atualmente cerca de 40% dos refugiados do mundo são crianças, em 2023 estimava-se 47 milhões de crianças entre a população deslocada globalmente. Em contextos de refúgio, famílias inteiras são forçadas a sair de seu país de origem, o que explica a alta presença de jovens nesses movimentos.

A juventude migrante representa um segmento populacional que enfrenta desafios singulares no processo de inserção e adaptação a novos segmentos socioculturais. Estes jovens vivenciam transformações profundas em suas identidades e nas relações sociais, o que exige um olhar atento às dinâmicas de pertencimento e exclusão que permeiam suas trajetórias. A compreensão das juventudes migrantes, portanto, passa por reconhecer a pluralidade de experiências e os múltiplos fatores que influenciam suas vivências.

O processo de migração de jovens é moldado por diversos elementos, como a idade na chegada ao novo país, a existência de redes de apoio e as políticas de acolhimento adotadas. Esses fatores determinam de maneira significativa o processo de aculturação e as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, a intersecção entre identidade étnica e juventude se destaca, uma vez que a busca por afirmação e reconhecimento cultural se entrelaça com os desafios impostos pela migração. Assim, os jovens migrantes enfrentam a dualidade de preservar sua cultura de origem enquanto se adaptam às novas normas sociais.

A manutenção de vínculos com o país de origem é uma característica marcante das juventudes migrantes, evidenciando que a migração não representa uma ruptura total com sua cultura de origem, o jovem migrante não perde suas raízes, elas apenas se movimentaram para um novo lugar, onde se faz necessário uma reconfiguração de

laços sociais e culturais, como veremos mais à frente. Os jovens migrantes contribuem para a construção de identidades híbridas e para a circulação de práticas culturais. Esta perspectiva amplia a compreensão da juventude migrante, ao demonstrar que sua experiência é marcada tanto pela continuidade quanto pela transformação.

Com base na visão social de Moura (2022) é preciso um olhar diferenciado quando se trata da migração de crianças e adolescentes, levando em conta suas particularidades, pois de acordo com a autora:

A migração corresponde a uma totalidade concreta de um movimento real que possui uma infinidade de particularidades, nesse sentido, pensar a migração infantil sob a perspectiva histórico-dialética, significa questionar a realidade social em que este grupo populacional se localiza e, ao mesmo tempo, considerar aspectos subjetivos: a falta de esclarecimento quanto aos direitos de cidadania; as dificuldades financeiras; elementos culturais, principalmente, daquelas que estão em deslocamento na condição de indocumentadas, separadas ou falsamente acompanhadas, e desacompanhadas, sem exótiza-las ou estigmatizá-las (Moura, 2022, p. 30).

Ainda segundo a autora, essa etapa de desenvolvimento da vida de um indivíduo, por natureza e complexidade já apresenta vulnerabilidades, cujo processo migratório, seja ele forçado ou não, pode acentuar, acrescentando outros fatores de risco social e pessoal à vida desses jovens que chegam ao Brasil estando ainda mais vulneráveis, dificultando o acesso a serviços básicos e também ao mercado de trabalho, o que os torna facilmente vítimas de crimes como a exploração sexual e o trabalho análogo a escravidão.

De acordo com o Alto Comissariado Das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2019), só na fronteira Brasil (Pacaraima) e Venezuela (Santa Elena de Uairén), crianças e adolescentes representam quase metade dos deslocamentos. Esses jovens, com suas famílias ou desacompanhados, se expõem a riscos, atravessam a pé, após longas caminhadas por regiões montanhosas, com temperaturas extremas, sem comida ou água suficiente, atravessando matas ou pela estrada, caminhando ou pedem carona à beira da rodovia, correndo risco de serem vítimas de narcotraficantes, traficantes de pessoas ou agressores de toda natureza, tudo para conseguirem chegar até a capital Boa Vista, em busca de recomeçar a vida no Brasil.

Ainda ao falarmos de mobilidade juvenil e vulnerabilidade socioeconômica Cunha (2020, p. 32) levanta uma questão relevante ao se falar de migração de jovens

na sociedade contemporânea, ao retratar realidades distintas, referindo-se a importante diferença entre “migrantes ricos” e “migrantes pobres”, pois como afirma o autor, ao migrar, além da perda do seu espaço geográfico, o jovem migrante sofre a perda de identidade cultural ligada ao seu território, já que se distancia de sua cultura, costumes e laços que o identificam com sua terra de origem. Porém essa realidade não será a mesma para todos os migrantes, tendo em vista que o “migrante rico” tem a migração como uma escolha, podendo optar por migrar para um país com o qual se identifica social e culturalmente, já o “migrante pobre” não tem escolha, migrar é sua única opção, a migração para ele é um resgate da dignidade frente às adversidades, muitas vezes migrando para um país com hábitos e cultura totalmente distintos de sua origem em situação de extrema vulnerabilidade social e econômica, o que dificulta o processo de adaptação em uma nova comunidade.

A desterritorialização, para os ricos, pode ser confundida como uma multiterritorialidade segura, mergulhada na flexibilidade e em experiências múltiplas de uma mobilidade “opcional”. Enquanto isso, para os mais pobres, a desterritorialização é uma multi ou, no limite, a-territorialidade insegura, onde a mobilidade é compulsória, resultado da total falta de opção, de alternativas, de “flexibilidade”, em “experiências múltiplas” imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana (Haesbaert, 2001 *apud* Cunha, 2020, p. 32).

Mesquita e Ramalho (2011, p.17) em seu estudo sobre migração familiar e trabalho infantil no Brasil urbano, mostra que os filhos de migrantes, trabalham mais e estudam menos que os jovens nativos, o que pode estar diretamente relacionado à dificuldade de adaptação desses jovens nas escolas, anos letivos interrompidos, quando a migração é feita no decorrer desse período, necessidade de contribuir com o sustento familiar e ainda sugere que a origem geográfica da família pode interferir diretamente nos jovens em um novo país.

Dentro da realidade do “migrante pobre” citado por Cunha (2020), em que o jovem migrante se vê obrigado a buscar formas de subsistência no local em que agora se encontra, Vendramini (2017, p. 427) afirma que “a mobilidade dos jovens ou de sua família afeta seu percurso escolar, levando à descontinuidade e à interrupção dos estudos, o que pode gerar abandono ou insucesso escolar”. Essa realidade está diretamente ligada à inserção precoce no mercado de trabalho, muitas vezes na informalidade, como forma de ajudar a amenizar as dificuldades financeiras e garantir

o sustento de sua família, criando um impasse entre se manter na escola ou trabalhar. Em alguns casos, esses jovens tendem a manter uma rotina em que conciliam trabalho e escola, transferindo-se para turmas noturnas, para que possam trabalhar durante o dia; porém, em vários outros casos, esse jovem acaba dando prioridade ao trabalho, afastando-se dos estudos.

Não é novidade afirmar que as condições de escolarização dos jovens estão relacionadas com a sua situação de vida, de trabalho e de renda. A interrupção do percurso escolar, as defasagens idade-série geradas pela frequência insuficiente ou pela dificuldade de acompanhamento dos conteúdos ou até mesmo de adaptação à escola, a mudança de turno e de escola, a transferência do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, são expressão de múltiplas determinações, entre elas e não menos importante, a necessidade de inserção precoce no trabalho (Vendramini, 2017, p. 429).

Ainda segundo Vendramini (2017, p. 429), ao se deslocarem para um novo lugar, sozinhos ou com a família, movidos pela necessidade de sobrevivência, laços sociais, familiares, identitários desses jovens são rompidos, ameaçados ou reconfigurados. Novas normas se impõem para sua vida social, seja em termos de trabalho, moradia, escola, transporte, lazer, etc. Novas relações sociais passam a ser estabelecidas no local em que agora está e a permanência na escola, apesar de ser um grande desafio para crianças e jovens migrantes, é um dos principais caminhos para a reconstrução dessas relações sociais.

Para Roldão, Ferreira e Branco (2021, p. 51) a inserção de jovens migrantes nas escolas brasileiras é um processo repleto de desafios e oportunidades que refletem diretamente na sua adaptação social. Muitos são os obstáculos, no entanto, essas dificuldades também se traduzem em oportunidades de enriquecimento para toda uma comunidade escolar. As escolas se tornam ambientes de troca cultural, onde alunos brasileiros e migrantes aprendem sobre diferentes realidades e desenvolvem uma perspectiva mais ampla e inclusiva do mundo.

A escolarização da criança e do adolescente imigrante, não se restringe somente à matrícula na escola, mas deve proporcionar às crianças e adolescentes imigrantes um espaço intercultural, no qual possam ter “vez” e “voz” no processo educativo. E, nesse sentido, as instituições escolares precisam estar atentas a esses novos alunos, propondo alternativas de acolhimento e inserção, como também, viabilizar sua inserção escolar e social (Roldão, Ferreira e Branco, 2021, p. 51).

Ainda de acordo com Roldão, Ferreira e Branco (2021, p. 52), os jovens quando migram “não deixam de ser quem eram antes de migrar. Suas idiossincrasias, suas experiências, seu jeito de ver o mundo, suas experiências e sonhos” e para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem, precisa que o diálogo aconteça como uma troca, coletivamente, assim o estudante migrante deve estar em constante interação com os alunos brasileiros, de forma respeitosa, possibilitando assim novas formas de ver o mundo, assim como ensinarão aos demais sua forma de ver e estar no mundo.

Uma pesquisa realizada por Alves (2015), mostra que jovens migrantes sonham com a formação educacional, porém muitas vezes se deparam com diversas barreiras no novo país, como as rejeições de origem étnica, de classe e cultural. Alves (2015, p. 76) afirma que “a escola constitui um dos espaços mais importantes no cotidiano do adolescente imigrante e se torna, também, um dos primeiros lugares a disseminar as formas de violência simbólica, epistemológica ou física”.

A juventude migrante enfrenta, ainda, estigmas e discriminações, manifestados por preconceito e xenofobia, que impactam negativamente sua experiência de adaptação no novo país. Frequentemente, esses jovens são alvos de atitudes hostis e estereótipos culturais e raciais, gerando sentimentos de exclusão e inferioridade. Embora a escola possa ser um espaço onde esses preconceitos podem ser desafiados e desconstruídos, práticas educativas inclusivas e políticas de combate à discriminação nem sempre são implementadas.

Terrazas, Pires e Vitalle (2022, p. 137) apontam que o jovem migrante é visto como o “outro”, alguém supostamente “incapaz de se integrar às normas e linguagem preferidas pelas populações dominantes”, o que acaba gerando o estigma do indivíduo migrante, podendo se estender a todas as esferas da vida social cotidiana. Para os autores, o estigma coloca o indivíduo em uma situação de não aceitação social plena, a partir de construções sociais que classifica um indivíduo ou um grupo, com base em atributos ou características que possuam, sendo uma marca depreciativa que inferioriza um grupo ou indivíduo, ao mesmo tempo que determina a superioridade de outros. Dessa forma, muitos migrantes acabam sendo vistos de forma negativa, por fazerem parte de grupos estigmatizados, sendo marginalizados, reforçando a disseminação de preconceitos e casos de xenofobia.

Para Terrazas e Vitalle (2020, p. 101) o processo migratório pode ter um impacto profundo na saúde mental dos jovens migrantes, que se veem obrigados a se adaptar a novas culturas, línguas e ambientes, muitas vezes sem um sistema de apoio adequado. A separação de familiares e amigos, a incerteza quanto ao futuro e a exposição a situações de violência ou discriminação aumentam o risco de desenvolver problemas como ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático, além de contribuir para o consumo de álcool e drogas ilícitas. A dificuldade de acesso a serviços de saúde mental, agravada por barreiras linguísticas e culturais, dificulta a busca por ajuda profissional.

As questões da adolescência costumam ser potencializadas em jovens imigrantes, uma vez que a imigração pode desencadear dificuldades relacionadas à adaptação cultural, de saúde e inserção psicossocial, gerando alienação, estigma, problemas de saúde e adoecimento mental. Neste sentido, durante a adolescência, são vários contextos que poderão contribuir de forma propícia ou prejudicial para o crescimento e desenvolvimento do jovem, sendo que os desajustamentos, ao nível destes contextos, poderão resultar numa condição emocional instável e/ou psicologicamente perturbada (Terrazas; Vitalle, 2020, p. 101).

Para os jovens migrantes, a adaptação a um novo país pode ser facilitada pelo suporte emocional e prático de seus familiares, que compartilham de vivências e desafios semelhantes aos seus. No entanto, a inversão de papéis, em que esses jovens se tornam intérpretes e mediadores culturais para os pais, pode aumentar a carga de responsabilidade e estresse. Muitas vezes, eles precisam traduzir documentos oficiais, acompanhar os pais em consultas médicas e negociar questões burocráticas, o que pode gerar conflitos intergeracionais, pois os jovens tendem a adotar mais rapidamente os valores e comportamentos do novo país, enquanto os pais permanecem ligados às tradições culturais de origem. Assim, a existência de programas comunitários e serviços de assistência social é fundamental para aliviar essa pressão e apoiar a adaptação de todo grupo familiar.

A digitalização também tem desempenhado um papel significativo na experiência dos jovens migrantes. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023), cerca de 85% desses jovens utilizam as redes sociais para manter contato com familiares e amigos em seus países de origem, bem como para buscar informações sobre o país de destino. Essas plataformas não apenas preservam os laços culturais, permitindo o compartilhamento

de experiências e tradições, mas também funcionam como instrumentos de inserção social, ajudando-os a traduzir o idioma local, a conhecer aspectos da cultura do novo ambiente e a estabelecer novas conexões.

O desenvolvimento de políticas públicas eficazes direcionadas aos jovens migrantes é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2023) apontam que apenas 34% dos jovens refugiados em idade escolar têm acesso à educação secundária, índice significativamente inferior à média global. Investimentos em programas educacionais especializados, políticas de empregabilidade e campanhas de conscientização sobre a diversidade cultural podem reduzir desigualdades e fortalecer a inserção social.

Na contramão de toda problemática é importante compreender que a presença de uma comunidade migrante robusta em uma cidade contribui significativamente para o enriquecimento cultural do local. Esses jovens e suas famílias trazem consigo uma riqueza de tradições, idiomas, culinárias, músicas e festividades que se somam ao mosaico cultural da cidade, criando um ambiente vibrante e dinâmico, promovendo um intercâmbio cultural contínuo.

Esse contexto multicultural não só enriquece a experiência cultural dos habitantes, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e coesa, onde a diversidade cultural é celebrada – em oposição a uma sociedade que privilegia apenas uma cultura dominante. Segundo Freire (1992):

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 1992, p. 79).

É crucial reconhecer a resiliência e a criatividade dos jovens migrantes na superação de adversidades. Apesar dos desafios, esses indivíduos possuem um potencial transformador, enriquecendo as sociedades receptoras com novas perspectivas e habilidades. A investigação sobre as diversas juventudes migrantes, não apenas revela as dificuldades enfrentadas, mas também celebra a capacidade de adaptação e inovação desses jovens, ressaltando a importância de políticas inclusivas

e de suporte, que promovam seu pleno desenvolvimento, valorizem suas contribuições e ampliem as oportunidades de inserção e crescimento em seu novo lar.

### **1.3 Migração juvenil em Manaus**

A migração internacional de jovens e adolescentes para o Estado do Amazonas, mais especificamente para sua capital, Manaus, tem se intensificado nas últimas décadas, refletindo uma complexa interação de fatores econômicos, sociais e políticos. Este fenômeno é corroborado pelo aumento significativo do número de jovens migrantes oriundos de diversas regiões globais, com destaque para países da América Latina, que buscam no Brasil melhores condições de vida, acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de trabalho. A adaptação desses jovens migrantes em contextos urbanos é um tema de crescente relevância, especialmente em cidades que experimentam movimentos migratórios intensos.

Manaus, como um polo econômico e cultural na Amazônia, atrai um número significativo de migrantes, incluindo jovens e adolescentes que chegam à cidade buscando não apenas melhores condições de vida, mas também acesso à educação de qualidade e perspectivas de crescimento pessoal que suas regiões de origem não oferecem, podendo enfrentar múltiplos desafios durante seu processo de adaptação, tendo em vista toda complexidade já existente nessa fase da vida.

Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam um crescimento expressivo na população de jovens migrantes internacionais em Manaus, especialmente na faixa etária de 15 a 29 anos. Nos últimos dez anos, a presença desses jovens aumentou aproximadamente 20%, impulsionada por crises econômicas e políticas em seus países de origem, bem como pela atratividade de Manaus como um centro econômico, cultural e educacional.

Esse aumento significativo na presença de jovens migrantes no Brasil foi registrado no relatório anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), de 2023, que mostra que o número de crianças e adolescentes migrantes no Brasil, sejam eles residentes, temporários ou fronteiriços saltou de 9.322 em 2011 para 66.031 em 2022, sendo que desse total, cerca de 10.579 estavam dentro da faixa etária de 15 a 24 anos. Sobre a condição de refugiados, o percentual é de 62% para

jovens entre 7 e 18 anos e que estão a maior parte em unidades federativas da Região Norte, como Roraima, Amazonas e Acre.

Já em Manaus, os dados do relatório da plataforma MigraCidades, da Organização Internacional para Migrações (OIM), mostra que entre os anos de 2000 a 2022, um total de 71.659 migrantes obtiveram o Registro Nacional Migratório (RNM) como habitantes do município, sendo que desse total, cerca de 15.048 tinham a faixa etária dos 15 aos 24 anos.

De acordo com estudo realizado por Farias, Golin e Costa (2023, p. 118) e com base em informações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) a cidade de Manaus foi de 269 alunos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino em 2016 para 4.484 em 2020 e observou-se ainda, que os migrantes venezuelanos aparecem como a maioria dos alunos estrangeiros matriculados na rede municipal de Manaus, sendo que dos 5.234 alunos estrangeiros matriculados, 94,59% são venezuelanos, seguido dos haitianos, colombianos, peruanos e bolivianos, porém há ainda o registro de mais de 24 nacionalidades em escolas da rede municipal de ensino.

Os movimentos migratórios recentes revelam uma diversificação significativa nas origens dos migrantes. Enquanto anteriormente a migração juvenil para Manaus era predominantemente interna, atualmente a cidade recebe um número crescente de jovens provenientes de outros países. A crise econômica e política na Venezuela, por exemplo, resultou em um aumento substancial de jovens venezuelanos buscando refúgio e melhores condições de vida em Manaus. Similarmente, jovens haitianos e colombianos têm migrado para a capital amazonense, motivados por desastres naturais, bem como instabilidades políticas e econômicas em seus países de origem.

Além disso, as instituições de ensino básico, de ensino superior e técnico de Manaus, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que contam com migrantes em seu quadro de alunos, têm se destacado como polos atrativos para estudantes internacionais. Estas instituições oferecem programas de ensino de qualidade, bolsas de estudo e suporte estudantil, tornando-se altamente atrativas para jovens de outros países que buscam aprimoramento acadêmico e profissional.

Um ponto preocupante é que apesar de geralmente os jovens migrarem com seus pais ou algum membro da família, em muitos casos, crianças e adolescentes

migram desacompanhados ou com pessoas apenas conhecidas, situação que os coloca em um estado de extrema vulnerabilidade e risco, necessitando de atenção e cuidados especiais. Como afirma Moura (2022):

É preciso ter em mente que a migração infantil se mostra heterogênea e diversa, a criança e o adolescente que cruzam a fronteira brasileira, pode ser refugiada, imigrante, vítima de tráfico ou contrabando de pessoas, podem estar sendo trazidas em um fluxo contínuo para ser explorada sexualmente na região de fronteira, podem ser negras, indígenas, muçulmanas, judias, PCD, LGBTQIA+, etc. Algumas com extrema facilidade de se comunicar e outras com grandes dificuldades para se expressar (Moura, 2022, p. 118).

Situações assim, deixam claro a necessidade da ação dos operadores do sistema que possam coibir situações que coloquem esses jovens em risco e ainda possam auxiliá-los, dar apoio e atenção necessária para que não se tornem vítimas de redes de tráfico e exploração sexual.

Além de deixar seu país de origem e suportar a distância afetiva, os jovens migrantes enfrentam uma adaptação que vai além do simples aprendizado de um novo idioma ou a assimilação de costumes diferentes. Em Manaus, a transição cultural se torna um desafio multifacetado, onde o choque entre as tradições e práticas sociais dos países de origem e as particularidades regionais da capital amazonense intensifica o sentimento de deslocamento. Essa experiência, somada à dificuldade de encontrar pontos de referência imediatos, pode gerar um isolamento emocional que, se não acompanhado por políticas de suporte, impacta negativamente o desenvolvimento psicológico desses jovens. Essa situação exige, por parte das instituições educacionais e sociais, um olhar atento que ofereça espaços de diálogo intercultural, grupos de apoio e acompanhamento psicológico especializado, de forma a mitigar o estresse e a ansiedade decorrentes desse processo de reinvenção pessoal e cultural.

De acordo com Terrazas, Pires e Vitalle (2022, p. 143), os jovens migrantes que se veem obrigados a romper com redes de apoio estabelecidas – como a família e os amigos em seu país de origem – podem enfrentar impactos negativos profundos durante o processo de migração. Essa ruptura não só implica a perda de vínculos afetivos essenciais, mas também demanda uma readaptação integral a um ambiente completamente novo e repleto de pessoas desconhecidas. Esses jovens precisam, simultaneamente, reconstruir seus laços sociais na escola e no trabalho, além de

aprender a se comunicar em outro idioma e absorver uma cultura distinta, o que impõe desafios complexos em termos emocionais, sociais, acadêmicos e profissionais. Essa sobrecarga adaptativa evidencia a necessidade de intervenções específicas a fim de reduzir os efeitos adversos e favorecer o desenvolvimento de estratégias resilientes para uma inserção mais leve e menos traumática na nova sociedade.

Para Stuart Hall (2006, p.7), a chamada “crise de identidade” é parte de um processo mais amplo de mudança, que desloca estruturas da sociedade e abala as referências que funcionavam como ancoragem aos indivíduos.

A construção de uma nova identidade em um ambiente diferente é um processo complexo para os jovens migrantes. Eles precisam conciliar suas origens culturais com a cultura local, o que pode gerar conflitos internos ou isolamento social. Ainda de acordo com Kobena Mercer (1990 *apud* Hall, 2006, p. 9) “a identidade somente se torna uma questão quando se está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.” Sendo assim, mesmo que o jovem migrante carregue consigo sua cultura e identidade formada em seu local de origem, isso não o impede de conviver com uma nova cultura e construir uma nova identidade pautada em suas novas experiências de vida, diante de costumes diferentes e novas vivências, pois se trata de um processo vivo, em constante transformação, pois como afirma Hall (2006, p. 13) conforme “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” com as quais podemos nos identificar mesmo que de forma temporária.

Outro fator de grande impacto no desenvolvimento de jovens migrantes, é o fato de suas condições socioeconômicas frequentemente serem precárias, o que dificulta ainda mais sua adaptação. Muitos deles vêm de famílias que enfrentam dificuldades financeiras significativas, vivendo em áreas periféricas de Manaus, com infraestrutura deficiente, esses jovens enfrentam dificuldades adicionais como o acesso limitado a serviços de saúde, transporte e lazer, criando um ciclo de vulnerabilidade, como podemos ver abaixo, na narrativa da estudante venezuelana de 19 anos, que narra sua experiência e de sua família ao chegar em Manaus e que será identificada como Estudante 1.

A gente morava perto da *Coca-Cola* [Fábrica] sabe? Era uma invasão, cheia de casas feitas de madeira e PVC... A gente não tinha tanto dinheiro pra um aluguel nesse momento [...] quando cheguei minha família estava com dificuldade de dinheiro e cheguei em um ponto em ter que pedir dinheiro na rua, e não é uma coisa que tenha vergonha já que graças a Deus muitos amazonenses me apoiaram e ajudaram no que pra mim foi um momento bem difícil (Estudante 1, comunicação pessoal, 2023).

A mudança para uma grande metrópole como Manaus, pode trazer consigo uma série de dificuldades práticas para os jovens migrantes e suas famílias, como a busca por moradia, emprego e estudo. Muitos jovens migrantes enfrentam a falta de recursos financeiros e de redes de apoio na cidade, o que pode dificultar sua inserção no mercado de trabalho – que tem acontecido cada vez mais cedo – e na sua vida acadêmica. A competição por vagas de emprego e por espaços em instituições de ensino, pode ser acirrada, podendo desencadear atos de discriminação e xenofobia, o que exige dos jovens muito mais determinação para superar os obstáculos.

O que separa dois grupos culturais não é a princípio a diferença cultural, como imaginam os culturalistas. Uma coletividade pode perfeitamente funcionar admitindo em seu seio uma certa pluralidade cultural. O que cria a separação, a “fronteira” é a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica (Cucho, 1999, p. 200).

A discriminação e o preconceito são obstáculos persistentes enfrentados por migrantes, sendo vistos como “estranhos” por uma parcela da comunidade local, ao considerar que, os que chegam estão tomando suas vagas de emprego e em instituições de ensino. Esses jovens são frequentemente alvos de atitudes xenofóbicas, tanto nas escolas quanto em outros espaços públicos. Este preconceito pode se manifestar de várias formas, desde o *bullying* escolar até a discriminação no acesso a oportunidades de trabalho, lazer e em outros espaços de convivência, afetando a autoestima e a inclusão social.

As relações que se estabelecem, muitas vezes conflituosas, entre os jovens nativos e os migrantes, demonstram um choque cultural, pela diferença de idioma, costumes, etnia, além da perpetuação de ideias generalizadas de grupos nativos, para com aqueles recém chegados. Para Elias (2000, p. 174), esse conflito resulta na criação dos chamados “estabelecidos e *outsiders*”. Dessa forma, para quem chega:

Sempre têm que estabelecer novos relacionamentos com grupos já existentes. Têm que se acostumar com o papel de recém-chegados que

tentam fazer parte de grupos com tradições já estabelecidas ou que são forçados a uma interdependência com eles, tendo que lidar com os problemas específicos desse novo papel. Muitas vezes lhe é atribuído o papel de 'outsiders' em relação aos grupos estabelecidos e mais poderosos, cujos padrões, crenças, sensibilidade e costumes são diferentes dos seus (Elias, 2000, p. 174).

Nesse caso, a xenofobia se baseia em preconceitos históricos, religiosos, culturais e nacionais, que tentam justificar a segregação entre diferentes grupos étnicos com o intuito de não perder sua própria identidade. Situação que fica clara no relato da Estudante 1: "Eu tive a oportunidade de conhecer pessoas do meu país aqui, infelizmente eles sofreram xenofobia e têm medo de serem julgados e discriminados".

Muitas vezes, como forma de tentar evitar que se sintam excluídos, menosprezados e discriminados, os migrantes se reúnem em grupos, como uma espécie de comunidade local com pessoas da mesma nacionalidade que se apoiam, passam a fazer parte de instituições religiosas e reuniões que mantêm vivos costumes e tradições do seu local de origem. Como mostra a Estudante 2, uma jovem haitiana de 19 anos: "Faço parte de um grupo religioso haitiano. Isso ajuda muito a ficar perto de Deus, sentir a presença dele, porque o jeito que a gente adora é bem diferente dos brasileiros, ajuda a manter nossa tradição". Tais grupos, além da família, funcionam como rede de apoio para os jovens migrantes durante seu processo de adaptação em um novo país.

Ao relacionar o aumento dos processos migratórios para Manaus e a quantidade de jovens matriculados em escolas da capital, deve-se ter em mente que este indivíduo carrega consigo uma cultura de origem, além de uma carga de vivências, muitas vezes traumáticas, reforçando o papel da escola no longo processo de desenvolvimento educacional e também social desses jovens, pois é no ambiente escolar, que esses estudantes terão a oportunidade de construir novos laços afetivos e sociais, conhecer uma nova cultura e apresentar a sua cultura de origem aos demais, além de aprender a língua local. Por isso, é fundamental que a escola seja um lugar de acolhimento, de empatia e de respeito às diferentes culturas, evitando o sentimento de exclusão e conseqüentemente o aumento nos casos de evasão escolar, garantindo assim que o processo de adaptação e inserção desses jovens seja mais suave e menos traumático.

Ao se inserir um aprendente vindo de outra cultura, com uma outra língua em um ambiente escolar, abre-se a possibilidade de acesso a uma nova visão de mundo,

na qual o professor tem papel fundamental na inclusão do estudante, agregando novos saberes e práticas pautadas no respeito à diversidade, ao novo e não familiar, contribuindo para o conhecimento de uma nova cultura, bem como facilitando a inserção deste jovem na comunidade escolar, evitando preconceitos e a construção de estereótipos, em busca de um cenário escolar mais acolhedor e humanizado. Quando isso é colocado em prática, os efeitos disso podem ser sentidos pelo jovem migrante e ficam gravados em sua trajetória.

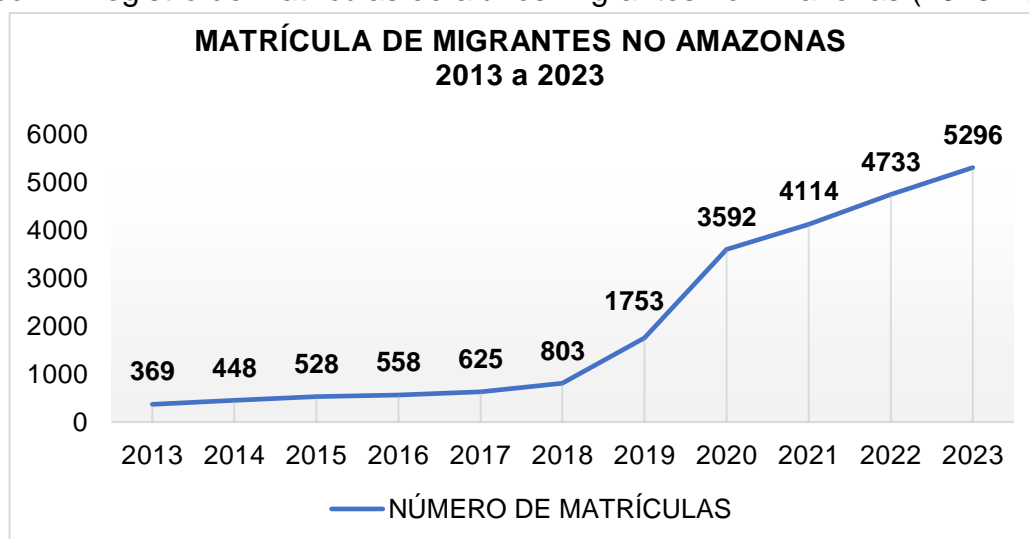
Na contramão de todos os aspectos citados, a migração para Manaus também pode trazer consigo oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, já que a cidade conta com uma grande variedade de instituições de ensino, bem como um mercado de trabalho em expansão, especialmente nos setores de tecnologia, indústria e turismo. Jovens com habilidades e competências específicas podem encontrar em Manaus um ambiente propício para o desenvolvimento de suas carreiras e projetos de vida. E ainda, a diversidade cultural e a riqueza natural da região Amazônica oferecem experiências enriquecedoras e inspiradoras a jovens em busca de novos horizontes.

## CAPÍTULO 2 - TRILHAS EDUCACIONAIS

### 2.1 Jovens migrantes nas Instituições Educacionais

O crescimento da presença de jovens migrantes nas escolas públicas do Amazonas ilustra uma nova dinâmica demográfica e educacional na região e particularmente na capital, Manaus. Em uma década, o número de matrículas de alunos migrantes no Estado passou de 396, em 2013, para 5.296, em 2023, totalizando 22.846 matrículas. Dentre esses estudantes, 4.468 frequentaram instituições do interior do Estado enquanto, 18.378 frequentaram instituições de ensino públicas municipais e estaduais na capital amazonense, tanto na zona rural como na zona urbana, indicando que Manaus é um dos principais destinos amazonenses de jovens migrantes em idade escolar. Os dados sobre o quantitativo de matrículas de jovens migrantes no Amazonas, foram obtidos por meio do Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Amazonas<sup>1</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2013 a 2023 e podem ser vistos no gráfico abaixo. (Gráfico 1)

Gráfico 1 - Registro de matrículas de alunos migrantes no Amazonas (2013-2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

<sup>1</sup>Dados do Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Amazonas referentes aos anos 2013 a 2023, fornecidos pelo DEGESC da SEDUC/AM, concedido com base no Ofício nº 4536/2024, em 16 de agosto de 2024.

O gráfico apresentado evidencia um crescimento contínuo no número de matrículas de estudantes migrantes no estado do Amazonas entre os anos de 2013 e 2023. Essa expansão, que acelera a partir de 2018, reflete a intensificação dos movimentos migratórios para a região, especialmente para a capital, Manaus. A cidade, como já foi dito anteriormente, tem sido um importante destino de acolhimento para pessoas vindas de diversos países. Este aumento de matrículas reforça a necessidade de ações e práticas educacionais inclusivas, capazes de atender a essa demanda crescente e inserir esses jovens ao sistema de ensino local, já que a escola é agora um ambiente multicultural e que necessita de atenção especial para essa nova realidade.

Para Gadotti (2007):

Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seus projetos e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela precisa contribuir tanto para a manutenção, quanto para a transformação social (Gadotti, 2007, p. 11).

Dentro desse cenário novo e multicultural, Candau (2012, p. 30) afirma ser necessário aceitar e reconhecer novas identidades culturais e novas representações do “outro”; e que há uma permanente renovação das culturas e dos processos de hibridização cultural, sendo preciso conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural. Porém a autora deixa claro que essa representação do “outro” é pensada como o sendo o que é diferente, o que se opõe ao grupo identitário a que faço parte, esse “outro” tem atitudes, pensamentos, ideias, valores e maneiras de ser no mundo que entram em conflito com a minha identidade, por isso é necessário antes de mais nada desconstruir o pensamento que se tem sobre os “outros”, para que estes possam ser compreendidos e celebrados em sua diferença. A autora ressalta ainda que:

O *daltonismo cultural* tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (Candau, 2012, p. 27).

Voltando ao gráfico apresentado anteriormente, observa-se uma subida mais acentuada na curva de matrículas, a partir de 2018, passando de 803 alunos para 1.753 no ano seguinte, e atingindo 5.296 em 2023. Este salto coincide com os efeitos do agravamento da crise na Venezuela, que gerou um dos maiores êxodos da América Latina na última década. Manaus, por sua localização geográfica próxima à fronteira e por sua estrutura econômica e social, tornou-se ponto de chegada para muitos desses migrantes. Esse movimento resultou em uma demanda significativa no sistema educacional, com a necessidade de se preparar para receber um número crescente de estudantes com perfis culturais e linguísticos diversos.

Em função disso, no dia 24 de julho de 2018 foi publicado o Decreto de nº 39.317 que instituiu o Plano Estadual de Políticas Públicas para a promoção e Defesa dos Direitos Humanos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Amazonas. O plano teve como objetivo, no eixo da educação, garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes o direito à educação por meio do ingresso, permanência e terminalidade, na rede de ensino público estadual e municipal, não constituindo obstáculo a este direito a impossibilidade de comprovação documental.

O Estado do Amazonas, em especial a cidade de Manaus, tem sido palco de transformações significativas em sua dinâmica educacional devido à chegada de jovens migrantes de diferentes partes do mundo. Além do expressivo aumento no número de matrículas de estudantes migrantes, que já foi citado anteriormente, destacou-se a pluralidade de nacionalidades presentes na rede de ensino estadual e municipal, configurando um mosaico multicultural que desafia e enriquece a vivência escolar da região.

Os dados do Censo Escolar confirmam a presença de jovens provenientes de mais de 20 países, incluindo Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia, Síria, Guiana, Afeganistão, dentre muitos outros. Essa diversidade, reflete as complexas dinâmicas geopolíticas e socioeconômicas que têm moldado os movimentos migratórios globais, bem como os que têm como destino a cidade de Manaus.

Com relação à capital, é possível ver na tabela a seguir o registro de estudantes migrantes, especificamente com idade entre 10 a 25 anos, que foram matriculados em Manaus entre os anos de 2013 a 2023 e suas respectivas nacionalidades. (Tabela 1)

Tabela 1- Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por nacionalidade e período de matrícula (2013 a 2023)

| <b>REGISTRO DE MIGRANTES MATRICULADOS EM MANAUS POR PAÍS DE ORIGEM<br/>2013 a 2023</b> |                         |                        |
|--|-------------------------|------------------------|
| <b>PAÍS</b>  | <b>NÚMERO DE ALUNOS</b> | <b>PERÍODO</b>         |
| Venezuela  | 15071                   | *2015 a 2023           |
| Haiti  | 1249                    | *2013 a 2023           |
| Peru   | 607                     | *2013 a 2023           |
| Colômbia   | 449                     | *2013 a 2023           |
| Japão  | 80                      | *2013 a 2023           |
| Bolívia  | 74                      | *2016 a 2023           |
| Cuba   | 54                      | *2016 a 2023           |
| Guiana   | 48                      | *2014 a 2023           |
| Equador  | 23                      | *2014 a 2023           |
| Espanha  | 23                      | *2014 a 2023           |
| Portugal   | 16                      | *2014 a 2023           |
| Moçambique   | 14                      | *2015 a 2023           |
| EUA  | 12                      | *2013 a 2017-2022      |
| Síria  | 12                      | *2014 a 2019           |
| Coréia do Sul  | 11                      | *2014 a 2021           |
| Paraguai   | 11                      | *2013/14 - 2019 a 2023 |
| Itália   | 10                      | *2010 a 2019           |
| República Dominicana   | 10                      | *2015 a 2022           |
| África do Sul  | 9                       | *2019 a 2023           |
| Guiana Francesa  | 9                       | *2015 a 2023           |
| Egito  | 7                       | *2016 a 2022           |
| Granada  | 7                       | *2013 a 2019           |
| China  | 6                       | *2015/6 - 2020 a 2023  |
| Líbia  | 6                       | *2020 a 2023           |
| Palestina  | 6                       | *2015 a 2020           |
| Uruguai  | 6                       | *2013/15 - 2020 a 2023 |
| Kuwait   | 5                       | *2016 a 2020           |
| Líbano   | 4                       | *2013 a 2016           |
| México   | 4                       | *2018 a 2022/23        |
| Suriname   | 4                       | *2020 a 2023           |
| Alemanha   | 3                       | *2019 a 2022           |
| Argentina  | 3                       | *2015 a 2020           |
| França   | 3                       | *2019 a 2021           |
| Mauritânia   | 3                       | *2019 a 2021           |
| Vanuatu  | 3                       | *2020 a 2022           |
| Zimbábue   | 3                       | *2013 a 2015           |
| Outros países  | 14                      | *2013 a 2023           |
| <b>47 PAÍSES</b>   | <b>17879 ALUNOS</b>     | -                      |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

Os dados sobre os países de origem dos estudantes migrantes matriculados em Manaus entre os anos de 2013 e 2023 revelam dinâmicas importantes dos movimentos migratórios que impactaram a região. O estudo mostra que o maior número de alunos migrantes matriculados é proveniente da Venezuela, totalizando

15.071 alunos, seguido por Haiti, com 1.249 alunos, além desses dois países predominantes, o período registrou a presença de estudantes de diversas outras nações da América do Sul, como Peru, com 607 alunos, Colômbia, com 449 alunos e Bolívia com 74 alunos. Observa-se, ainda, que o registro de matrículas provenientes de países africanos e asiáticos, embora menor, também contribui para a pluralidade cultural e linguística no sistema educacional local. Esses números são expressivos e podem ser explicados por diversos fatores.

A Venezuela lidera o ranking representando a maioria absoluta entre as nacionalidades e reafirmando a crise humanitária e econômica que assolou o país durante o período analisado. Similarmente, o Haiti, que enfrentou catástrofes naturais, como o terremoto de 2010, e dificuldades econômicas crônicas, apresenta um movimento significativo de migrantes para o Brasil. As políticas de acolhimento brasileiras, como o visto humanitário, facilitaram a entrada de haitianos no país, muitos dos quais encontraram em Manaus um ponto de inserção. No caso da Colômbia, mais uma vez a proximidade geográfica e a busca por refúgio devido a conflitos armados internos são fatores relevantes para o grande número registrado.

Por outro lado, países como Afeganistão, Etiópia, Zimbábue e Guiné apresentam apenas um aluno de cada país matriculado durante esse período. Essa disparidade pode ser atribuída a fatores como a distância geográfica entre esses países e a cidade de Manaus, as diferenças culturais e linguísticas, e a ausência de rotas migratórias estabelecidas que conectem diretamente essas nações à capital amazonense. Além disso, os custos e desafios logísticos de uma migração intercontinental podem limitar o número de migrantes dessas regiões, restringindo-se, muitas vezes, a situações isoladas de refúgio ou oportunidades acadêmicas.

Apesar deste estudo estar centrado em realizar sua pesquisa a partir da realidade da presença de jovens migrantes em Manaus, é importante ressaltar que no interior do Amazonas, a presença de alunos migrantes nas escolas públicas também é notável, apesar de aparecerem em menor número do que na capital, é possível ver o registro de jovens migrantes em diversas cidades do interior do Estado, como pode mostra a tabela abaixo. (Tabela 2)

Tabela 2 - Dados quantitativos de matrículas de jovens migrantes no interior do Amazonas por cidades com maior número e menor número de registros

| <b>DADOS DE ESTUDANTES MIGRANTES MATRICULADOS NO INTERIOR DO AMAZONAS (2013 a 2023)</b> |                                   |                 |               |
|---|-----------------------------------|-----------------|---------------|
| <b>Município</b>  | <b>Quantitativo de estudantes</b> | <b>Mulheres</b> | <b>Homens</b> |
| Tabatinga   | 959                               | 515             | 444           |
| Benjamin Constant   | 732                               | 340             | 392           |
| Presidente Figueiredo   | 239                               | 111             | 128           |
| Manacapuru  | 210                               | 113             | 97            |
| São Gabriel Da Cachoeira  | 190                               | 97              | 93            |
| Nhamundá  | 2                                 | 0               | 2             |
| Anori   | 1                                 | 1               | 0             |
| Caapiranga  | 1                                 | 1               | 0             |
| Envira  | 1                                 | 0               | 1             |
| Silves  | 1                                 | 0               | 1             |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

Como podemos ver acima, as cidades localizadas em regiões de fronteira, como Tabatinga e Benjamin Constant, por estarem próximas a outros países como Colômbia, Peru e Venezuela, funcionam como pontos de entrada para muitos migrantes que cruzam as fronteiras em busca de melhores condições de vida. Tabatinga, por exemplo, apresenta o maior número registrado de alunos migrantes no interior do Estado entre os anos de 2013 a 2023, com 959 estudantes matriculados, já a cidade de Benjamin Constant registrou a matrícula de 732 estudantes migrantes, que são números grandes comparados com as demais cidades do interior do Amazonas que registraram alunos migrantes em seus quadros de estudantes.

Além das cidades fronteiriças, algumas localidades mais próximas de Manaus, como Manacapuru e Presidente Figueiredo, também apresentam números expressivos de alunos migrantes. Essas cidades, apesar de não estarem diretamente na fronteira, parecem atrair migrantes que preferem localidades próximas à capital, onde podem acessar serviços mais diversificados sem a complexidade da vida urbana de uma grande metrópole.

Outros dados importantes relacionados a esses jovens e que foram levantados durante este estudo, podem nos ajudar a traçar um panorama geral sobre esse novo cenário que se apresenta em nossa cidade, o perfil social, econômico e cultural desses jovens e seus núcleos familiares. Nas tabelas 3 e 4 podemos ver os dados sobre idade, gênero e raça dos jovens matriculados em Manaus de acordo com o Censo Escolar.

Tabela 3 - Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por gênero, idade e raça – 10 a 18 anos (2013 a 2023)

| <b>REGISTRO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES MIGRANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS POR IDADE, GÊNERO E RAÇA – 10 A 18 ANOS (2013 A 2023)</b> |                      |              |            |             |             |             |             |             |             |             |               |
|---|----------------------|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| <b>GÊNERO</b>   | <b>RAÇA</b>          | <b>IDADE</b> |            |             |             |             |             |             |             |             | <b>TOTAL</b>  |
|   |                      | <b>10</b>    | <b>11</b>  | <b>12</b>   | <b>13</b>   | <b>14</b>   | <b>15</b>   | <b>16</b>   | <b>17</b>   | <b>18</b>   |               |
| <b>HOMENS</b>   | <b>Branco</b>        | 0            | 17         | 99          | 104         | 101         | 102         | 105         | 94          | 49          | 671           |
|   | <b>Pardo</b>         | 1            | 147        | 840         | 990         | 980         | 892         | 836         | 700         | 376         | 5.762         |
|   | <b>Amarelo</b>       | 0            | 2          | 5           | 4           | 6           | 8           | 6           | 5           | 4           | 40            |
|   | <b>Indígena</b>      | 0            | 0          | 0           | 1           | 1           | 1           | 2           | 1           | 0           | 6             |
|   | <b>Preto</b>         | 0            | 15         | 81          | 93          | 98          | 89          | 100         | 98          | 78          | 652           |
|   | <b>Não declarada</b> | 1            | 36         | 209         | 261         | 250         | 237         | 214         | 187         | 106         | 1.501         |
| <b>MULHERES</b>   | <b>Branca</b>        | 0            | 13         | 102         | 103         | 112         | 107         | 88          | 81          | 51          | 657           |
|   | <b>Parda</b>         | 1            | 156        | 845         | 1026        | 1021        | 922         | 823         | 680         | 352         | 5.826         |
|   | <b>Amarela</b>       | 0            | 2          | 2           | 2           | 1           | 3           | 2           | 3           | 0           | 15            |
|   | <b>Indígena</b>      | 0            | 0          | 1           | 0           | 2           | 1           | 0           | 1           | 0           | 5             |
|   | <b>Preta</b>         | 3            | 10         | 77          | 92          | 86          | 86          | 88          | 77          | 61          | 580           |
|   | <b>Não declarada</b> | 0            | 40         | 211         | 246         | 227         | 222         | 195         | 152         | 93          | 1.386         |
|   | <b>TOTAL</b>         | <b>6</b>     | <b>438</b> | <b>2472</b> | <b>2922</b> | <b>2885</b> | <b>2670</b> | <b>2459</b> | <b>2079</b> | <b>1170</b> | <b>17.101</b> |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

Decidimos apresentar os dados em duas tabelas, separando os estudantes migrantes em grupos de 10 a 18 anos e de 19 a 25 anos, essencialmente para garantir maior clareza na exposição dos resultados. O agrupamento por faixa etária permite que se observe mais facilmente as especificidades de cada grupo de jovens migrantes, já que podem apresentar diferenças substanciais. Assim, cada conjunto de dados fica melhor delimitado, favorecendo a leitura e a compreensão da distribuição de matrículas sem que as informações se sobreponham de maneira confusa.

Além disso, essa divisão etária é pertinente do ponto de vista metodológico, pois reconhece a distinção entre as etapas e ciclos escolares geralmente percorridos por esses estudantes. Enquanto o primeiro grupo (10 a 18 anos) está, em sua maioria, cursando os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o segundo grupo (19 a 25 anos) pode englobar estudantes que, por diversas razões, estejam em outros estágios educacionais, como o Ensino Médio noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a relação entre idade e série, será exposta e analisada de forma mais aprofundada ao longo deste estudo. Essa diferenciação, portanto, contribui para que se tenha um panorama mais organizado das demandas e dos perfis desses jovens migrantes. Abaixo, temos a tabela com os registros por gênero, idade e raça do grupo de 19 a 25 anos e na sequência será apresentada a análise geral dos dados expostos na tabela acima em conjunto com a que vem a seguir. (Tabela 4)

Tabela 4 - Registro de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus por gênero, idade e raça – 19 a 25 anos (2013 a 2023)

| REGISTRO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES MIGRANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS POR IDADE, GÊNERO E RAÇA – 19 A 25 ANOS (2013 A 2023) |               |            |            |           |           |           |           |           |            |
|--|---------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| GÊNERO   | RAÇA          | IDADE      |            |           |           |           |           |           | TOTAL      |
|  |               | 19         | 20         | 21        | 22        | 23        | 24        | 25        |            |
| HOMENS   | Branco        | 14         | 4          | 4         | 2         | 2         | 0         | 1         | 27         |
|  | Pardo         | 97         | 27         | 17        | 12        | 9         | 6         | 3         | 171        |
|  | Amarelo       | 0          | 0          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          |
|  | Indígena      | 0          | 0          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          |
|  | Preto         | 51         | 25         | 15        | 10        | 6         | 6         | 9         | 122        |
| MULHERES   | Não declarada | 34         | 12         | 8         | 5         | 2         | 6         | 3         | 70         |
|  | Branca        | 12         | 9          | 6         | 6         | 2         | 0         | 1         | 36         |
|  | Parda         | 102        | 36         | 26        | 8         | 14        | 12        | 8         | 206        |
|  | Amarela       | 0          | 0          | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0          |
|  | Indígena      | 0          | 0          | 0         | 0         | 1         | 2         | 1         | 4          |
|  | Preta         | 29         | 15         | 13        | 5         | 4         | 3         | 3         | 72         |
|  | Não declarada | 29         | 14         | 10        | 4         | 4         | 6         | 3         | 70         |
|  | <b>TOTAL</b>  | <b>368</b> | <b>142</b> | <b>99</b> | <b>52</b> | <b>44</b> | <b>41</b> | <b>32</b> | <b>778</b> |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

Considerando um panorama geral apresentado nas tabelas acima, a análise dos dados referentes aos jovens migrantes matriculados em Manaus durante o período estudado, revela uma distribuição marcada por variações significativas em relação a gênero, idade e raça. O levantamento totaliza 17.879 jovens migrantes na faixa etária dos 10 aos 25 anos matriculados, o que equivale a aproximadamente 78% do total de estudantes migrantes matriculados em todo Estado do Amazonas, distribuídos de acordo com o gênero, sendo que os homens representam uma ligeira maioria com 9.073 matrículas, que equivale a aproximadamente 50,76% do total, enquanto as mulheres somam 8.806, equivalente a 49,24% do total das matrículas registradas por estudantes migrantes em Manaus.

Observa-se que a faixa etária mais representada é entre 12 e 17 anos, com um pico de matrículas aos 13 anos (2.922 matrículas) e uma queda progressiva a partir dos 18 anos. Nas faixas etárias mais altas, dos 21 aos 25 anos, o número de matrículas é significativamente menor, totalizando apenas 268 matrículas nessa faixa etária. Essa distribuição sugere uma maior presença de jovens em idade escolar obrigatória, enquanto os números se reduzem nas faixas etárias posteriores, indicando uma possível evasão escolar entre os jovens migrantes mais velhos, há uma transição para outras atividades ou entrada no mercado de trabalho. Esse comportamento ocorre de forma similar entre ambos os gêneros, embora com ligeiras variações.

Em relação à raça, o grupo pardo é majoritário tanto entre homens quanto entre mulheres, com 5.933 matrículas para homens e 6.032 para mulheres, o que representa 66,94% do somatório de todos os grupos registrados. Esse fenômeno pode estar associado às ondas migratórias que Manaus tem recebido, predominantemente de países latino-americanos, como Venezuela, Colômbia e Peru, que possuem uma ampla diversidade étnica, mas onde há uma expressiva presença de pessoas classificadas como pardas. Os grupos branco e preto aparecem em seguida, com maior presença masculina entre os pretos, 774 homens contra 652 mulheres, enquanto entre os brancos, há uma distribuição mais equilibrada, 698 homens e 693 mulheres.

As categorias raciais amarela e indígena possuem uma presença bastante reduzida entre os jovens migrantes em Manaus, com apenas 40 e 6 matrículas respectivamente, entre os homens, e 15 e 9 entre as mulheres, ou seja, esses números equivalem a apenas 0,31% do total de registros para a categoria amarela e 0,08% para a categoria indígena, percentuais consideravelmente baixos comparados aos demais grupos registrados durante o Censo Escolar nos anos analisados. Essa baixa representatividade pode estar ligada ao fato de que, muitas vezes, migrantes asiáticos, classificados no Brasil como amarelos, têm outras rotas de migração predominantes, com destino geralmente voltado a outras regiões do Brasil, como o eixo Sudeste, onde há uma presença mais consolidada de comunidades asiáticas. Quanto ao baixo número de indígenas, é possível que muitos migrantes indígenas tenham dificuldades de acesso à documentação ao à adaptação ao ambiente urbano e escolar, o que dificulta seu registro nas escolas.

Ainda em relação à raça, a categoria não declarada apresenta uma quantidade expressiva de matrículas, 1.571 para homens e 1.456 para mulheres, esses números equivalem a 16,94% dos estudantes, e pode indicar uma falta de clareza dos próprios migrantes em relação às classificações raciais utilizadas no Brasil. É importante lembrar que, muitos migrantes ao chegarem, podem não estar familiarizados com as categorias brasileiras de raça segundo as designações estabelecidas pelo IBGE, o que dificulta a coleta de dados raciais, especialmente entre aqueles que vêm de países onde outras formas de classificação étnica ou racial são usadas.

Para aprofundar a análise da trajetória escolar desses jovens, a tabela abaixo apresenta o registro dos alunos migrantes por etapa de ensino. Essa divisão revela

não apenas a distribuição dos estudantes ao longo dos diferentes níveis educacionais, mas também evidencia os desafios específicos enfrentados em cada etapa, como a adaptação a currículos diferenciados e as barreiras que se manifestam de formas distintas no Ensino Fundamental, Médio, EJA e outras modalidades. A visualização desses dados permite identificar particularidades no que se refere às etapas de ensino com maior e menor número de estudantes matriculados, como poderemos ver a seguir. (Tabela 5)

Tabela 5 - Registro de matrículas de estudantes migrantes em Manaus por etapa de ensino nas zonas urbana e rural nos anos de 2013 a 2023

| Registro de matrículas de estudantes migrantes em Manaus por etapa de ensino nas zonas urbana e rural nos anos de 2013 a 2023 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |             |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|
| Etapas de Ensino  | ANO  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |             |
|   | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | TOTAL       |
| EF - 6ºANO  | 18   | 23   | 38   | 45   | 56   | 85   | 290  | 527  | 574  | 764  | 926  | <b>3346</b> |
| EF - 7ºANO  | 11   | 19   | 23   | 39   | 55   | 95   | 226  | 528  | 530  | 671  | 832  | <b>3029</b> |
| EF - 8ºANO  | 11   | 10   | 23   | 30   | 52   | 69   | 221  | 496  | 511  | 598  | 667  | <b>2688</b> |
| EF - 9ºANO  | 10   | 12   | 8    | 24   | 40   | 69   | 154  | 380  | 479  | 521  | 569  | <b>2266</b> |
| EM - 1ºANO  | 12   | 16   | 24   | 22   | 37   | 72   | 195  | 396  | 462  | 560  | 625  | <b>2421</b> |
| EM - 2ºANO  | 15   | 17   | 20   | 22   | 23   | 44   | 153  | 335  | 374  | 429  | 451  | <b>1883</b> |
| EM - 3ºANO  | 11   | 16   | 20   | 22   | 30   | 31   | 96   | 270  | 314  | 340  | 363  | <b>1513</b> |
| EJA - EF - SI   | 1    | 2    | 5    | 8    | 5    | 5    | 6    | 10   | 23   | 32   | 26   | <b>123</b>  |
| EJA - EF - SF   | 3    | 4    | 4    | 8    | 14   | 12   | 25   | 58   | 50   | 70   | 78   | <b>326</b>  |
| EJA - EM  | 5    | 4    | 6    | 4    | 2    | 6    | 16   | 40   | 79   | 54   | 68   | <b>284</b>  |

Legenda:

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| EF = Ensino Fundamental            | SI = Séries Iniciais (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I) |
| EM = Ensino Médio                  | SF = Séries Finais (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II)  |
| EJA = Educação de Jovens e Adultos |   |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

A análise dos dados referentes à matrícula de estudantes migrantes em Manaus, por etapa de ensino, revela importantes tendências sobre o percurso escolar desses jovens, além de evidenciar os desafios que enfrentam em sua adaptação à rede pública de ensino. Primeiramente, observa-se uma concentração significativa de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), especialmente a partir de 2018. Ademais, o aumento expressivo de matrículas nos 8º e 9º anos em períodos específicos sugere uma intensificação de adolescentes dentro da faixa etária para sua inserção nessas etapas de ensino, tendo algumas alterações em função dos casos de distorção idade/série que mostraremos mais adiante.

A transição para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) apresenta um crescimento mais modesto nos primeiros anos inseridos na pesquisa, tornando-se mais acentuados após 2016. Esse fenômeno coincide com a chegada de um maior número de estudantes entre 15 e 17 anos, que buscam concluir a educação básica para facilitar a entrada no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos em nível superior. A evolução desses dados evidencia a necessidade de práticas específicas, voltadas para esses jovens, que muitas vezes, encontram-se com defasagens acadêmicas em relação ao currículo brasileiro das escolas que se diferem do praticado nas escolas de seus países de origem.

Outro aspecto relevante é a presença de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Essa modalidade de ensino, por contemplar alunos fora da faixa etária regular, tem se mostrado uma alternativa viável para migrantes que, em razão de interrupções na escolarização ou pela urgência de adaptação, não se adequam a turmas regulares, evidenciando a demanda por uma formação flexível e voltada a perfis diferenciados de estudantes. Em muitos casos, a distorção entre idade e série torna-se evidente, ressaltando a necessidade de intervenção que contemplem tanto o aprendizado de Língua Portuguesa como o alinhamento dos conteúdos curriculares.

Adicionalmente, a implementação da EJA revela o potencial de transformar as trajetórias acadêmicas dos migrantes, pois ela permite a construção de um processo educativo que respeita as particularidades de cada aluno. Essa modalidade não só adapta a carga horária e os conteúdos ao perfil do público atendido, como também promove o resgate da autoestima e a inclusão social dos estudantes. Assim, a flexibilização oferecida pela EJA atua como facilitador para a reintegração escolar, contribuindo para a superação de algumas lacunas educacionais e auxiliando na consolidação de uma aprendizagem significativa, alinhada aos desafios contemporâneos, especialmente no contexto migratório.





A tabela abaixo detalha a relação entre idade e série dos alunos migrantes matriculados em Manaus. Esses dados indicam uma defasagem significativa, onde uma parte considerável dos estudantes migrantes encontra-se fora da faixa etária típica para determinada etapa de ensino. Essa distorção pode ser interpretada como reflexo das dificuldades de adaptação e dos desafios enfrentados no ingresso e na continuidade escolar, como veremos mais detalhadamente a seguir. (Tabela 6)

Tabela 6 - Dados da distorção entre idade e série dos estudantes migrantes matriculados em Manaus nos anos de 2013 a 2023

| Dados da distorção entre idade e série dos estudantes migrantes matriculados em Manaus nos anos de 2013 a 2023* |       |     |      |      |      |      |      |     |     |     |    |    |    |    |    |    |
|---|-------|-----|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|
| Etapas de ensino  | IDADE |     |      |      |      |      |      |     |     |     |    |    |    |    |    |    |
|   | 10    | 11  | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | 17  | 18  | 19  | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| EF - 6ºANO  | 6     | 424 | 2046 | 602  | 192  | 55   | 17   | 2   | 1   | 1   |    |    |    |    |    |    |
| EF - 7ºANO  | 0     | 13  | 404  | 1840 | 552  | 160  | 42   | 16  | 1   | 1   |    |    |    |    |    |    |
| EF - 8ºANO  | 0     | 1   | 21   | 456  | 1624 | 457  | 97   | 24  | 8   |     |    |    |    |    |    |    |
| EF - 9ºANO  | 0     | 0   | 1    | 22   | 474  | 1332 | 345  | 70  | 15  | 5   | 1  |    |    |    |    | 1  |
| EM - 1ºANO  | 0     | 0   | 0    | 2    | 37   | 573  | 1223 | 419 | 123 | 24  | 9  | 6  | 2  | 2  | 1  |    |
| EM - 2ºANO  | 0     | 0   | 0    | 0    | 3    | 48   | 551  | 886 | 287 | 69  | 21 | 7  | 4  | 3  | 3  | 1  |
| EM - 3ºANO  | 0     | 0   | 0    | 0    | 0    | 14   | 62   | 539 | 630 | 170 | 46 | 27 | 13 | 4  | 5  | 3  |
| EJA - EF - SI   |       |     |      |      | 2    | 6    | 18   | 26  | 17  | 9   | 9  | 7  | 8  | 8  | 4  | 9  |
| EJA - EF - SF   |       |     |      |      | 1    | 24   | 99   | 81  | 36  | 20  | 19 | 20 | 10 | 8  | 3  | 5  |
| EJA - EM  |       |     |      |      |      | 1    | 5    | 16  | 52  | 69  | 37 | 32 | 15 | 19 | 25 | 13 |

Legenda:

EF = Ensino Fundamental      SI = Séries Iniciais (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I)  
EM = Ensino Médio              SF = Séries Finais (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II)  
EJA = Educação de Jovens e Adultos

 Alunos com idade adiantada para a série       Alunos com defasagem de idade-série matriculados em turmas regulares  
 Alunos com idade compatível com a série       Alunos fora da faixa etária matriculados no EJA

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

\*Faixa etária prevista para cada etapa de ensino: Ensino Fundamental (6º ano - 11 anos, 7º ano - 12 anos, 8º ano - 13 anos e 9º ano - 14 anos); Ensino Médio (1º ano - 15 anos, 2º ano - 16 anos e 3º ano - 17 anos)

Antes de prosseguirmos com nossa análise, é importante deixar claro que os dados apresentados neste estudo foram coletados a partir do Censo Escolar, abrangendo exclusivamente as matrículas de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dessa forma, não foram incluídas informações relativas a jovens migrantes matriculados em instituições de nível superior, pois o foco desta pesquisa se restringe à análise da realidade escolar no âmbito da educação básica na capital.

A tabela 6, que apresenta a distorção entre idade e série dos estudantes migrantes matriculados em Manaus nos anos de 2013 a 2023, expõe um cenário marcado por atrasos significativos na trajetória escolar dessa população. De maneira geral, constata-se que a maior parte dos alunos se encontra em séries aquém daquelas previstas para sua faixa etária, sobretudo no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Os dados apontam que 13.495 alunos migrantes matriculados em escolas públicas de Manaus estavam fora da faixa etária esperada para a série cursada, estando atrasados em relação aos demais estudantes. Deste total, 9.507 alunos com

idade entre 12 e 19 anos estão matriculados no Ensino Fundamental, enquanto 3.988 jovens, com idade entre 16 e 25 anos, encontram-se no Ensino Médio. Essa diferença entre idade e série evidencia desafios significativos na continuidade do percurso escolar desses estudantes, sugerindo que muitos já chegam ao Brasil com interrupções em sua trajetória educacional ou enfrentam dificuldades na adaptação ao novo sistema, o que resulta em defasagens acumuladas ao longo dos anos.

Além disso, o registro de 733 jovens migrantes, com idade entre 14 e 25 anos, matriculados na EJA, mostra um importante indicativo de persistência e desejo de retomar ou concluir os estudos, mesmo diante das barreiras impostas por essa defasagem e todas as outras que se apresentam em seu processo de adaptação em um novo país. Esse contingente, que opta pela EJA, evidencia a relevância de programas que ofereçam a possibilidade de continuar seus estudos, permitindo que esses alunos recuperem lacunas acumuladas e se integrem de forma mais eficaz no sistema educacional.

Por outro lado, foram identificados 230 alunos migrantes em idades consideradas avançadas para a série em que estão matriculados, caracterizando-os como estudantes adiantados em relação à sua faixa etária. Embora esse grupo represente uma minoria comparado aos que apresentam atrasos, sua presença ressalta a heterogeneidade do perfil dos alunos migrantes, demonstrando que, em determinadas circunstâncias, alguns conseguem adaptar-se e progredir de maneira acelerada, possivelmente em virtude do reconhecimento de seu histórico escolar prévio ou do suporte institucional e familiar que recebem.

Assim, esses dados revelam uma complexa dinâmica educacional entre os alunos migrantes em Manaus, que oscilam entre defasagens significativas e, em menor proporção, avanços em sua trajetória escolar. Esses números não apenas sublinham as desigualdades educacionais intensificadas pelo processo migratório, mas também apontam para a urgência de estratégias que estimulem o ensino-aprendizagem e a adaptação essenciais para assegurar o êxito acadêmico e a inclusão social desses estudantes no sistema de ensino brasileiro.

Além dos desafios pedagógicos e socioeconômicos já discutidos, é fundamental considerar como fatores geográficos influenciam o desenvolvimento escolar desses jovens. Em particular, a dificuldade de acesso às instituições de ensino pode variar significativamente entre a zona urbana e rural da cidade, impactando

diretamente a regularidade e a qualidade do percurso educacional. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar a distribuição dos estudantes migrantes matriculados na capital amazonense, a fim de compreender melhor as disparidades regionais na oferta de serviços educacionais e identificar possíveis barreiras. A tabela a seguir apresenta essa distribuição permitindo uma análise dos impactos das condições geográficas sobre a trajetória escolar dos alunos migrantes em Manaus. (Tabela 7)

Tabela 7 - Registro geral de matrículas de estudantes migrantes na capital de 2013 a 2023 com faixa etária de 10 a 25 anos

| <b>MATRÍCULAS DE ALUNOS MIGRANTES – CAPITAL – ZONA URBANA E RURAL<br/>10 a 25 anos (2013 a 2023)</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |              |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
|  | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> | <b>2020</b> | <b>2021</b> | <b>2022</b> | <b>2023</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>RURAL</b>   | 2           | 2           | 1           | 1           | 1           | 2           | 10          | 30          | 36          | 65          | 67          | <b>217</b>   |
| <b>URBANA</b>  | 95          | 121         | 170         | 223         | 313         | 486         | 1372        | 3010        | 3360        | 3974        | 4538        | <b>17662</b> |
| <b>GERAL</b>   | 97          | 123         | 171         | 224         | 314         | 488         | 1382        | 3040        | 3396        | 4039        | 4605        | <b>17879</b> |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

A tabela acima revela, de forma bastante clara, como a maioria dos estudantes migrantes em Manaus se concentra na zona urbana, com números que crescem de maneira expressiva a cada ano. Enquanto a zona rural apresenta um incremento tímido e progressivo, passando de apenas 2 matrículas em 2013 para 67 em 2023, a zona urbana registra um salto muito mais acentuado, indo de 95 para 4.538 no mesmo período. Essa disparidade indica que os migrantes, em sua maioria, buscam as áreas centrais da capital amazonense, provavelmente em função das oportunidades, da infraestrutura e acesso a serviços de saúde, educação e assistência social que são mais facilmente encontrados em regiões urbanizadas.

A análise dos dados também mostra que o crescimento total de matrículas, de 97 para 4.605 no período de 2013 a 2023 está diretamente relacionado à intensificação dos movimentos migratórios, sobretudo a partir de 2018 como já foi dito anteriormente. Dessa forma, é possível observar como o contexto socioeconômico e político dos países de origem dos migrantes tem impacto direto na dinâmica escolar da capital amazonense.

Além disso, a diferença significativa entre a zona rural e urbana sugere a necessidade de políticas públicas diferenciadas para cada contexto. Enquanto na área urbana a demanda por vagas e serviços de apoio cresce de modo acelerado, na rural

o desafio consiste em oferecer atendimento educacional de qualidade em localidades dispersas e com menor concentração de migrantes. Essa realidade, por sua vez, reforça a importância de compreender o fenômeno migratório em sua totalidade, analisando tanto os números absolutos quanto às especificidades de cada região, a fim de promover ações que efetivamente assegurem o acesso e a permanência dos jovens migrantes na escola.

E ainda, de acordo com os dados do Censo Escolar, é possível visualizar quais são e onde estão localizadas as escolas em Manaus que mais constam registros de alunos migrantes matriculados na década referente à pesquisa, bem como as escolas com menos registros de alunos migrantes matriculados nesse mesmo período.

A análise da distribuição de estudantes migrantes nas escolas públicas de Manaus revela importantes dinâmicas relacionadas à ocupação territorial e à organização educacional da cidade. A localização das instituições de ensino, aliadas às características socioeconômicas dos bairros e à presença de comunidade migrantes, desempenha um papel central no acolhimento desses jovens no sistema escolar. Entender como essas variáveis se conectam oferece uma perspectiva valiosa sobre os desafios e as oportunidades no processo de desenvolvimento educacional de jovens migrantes.

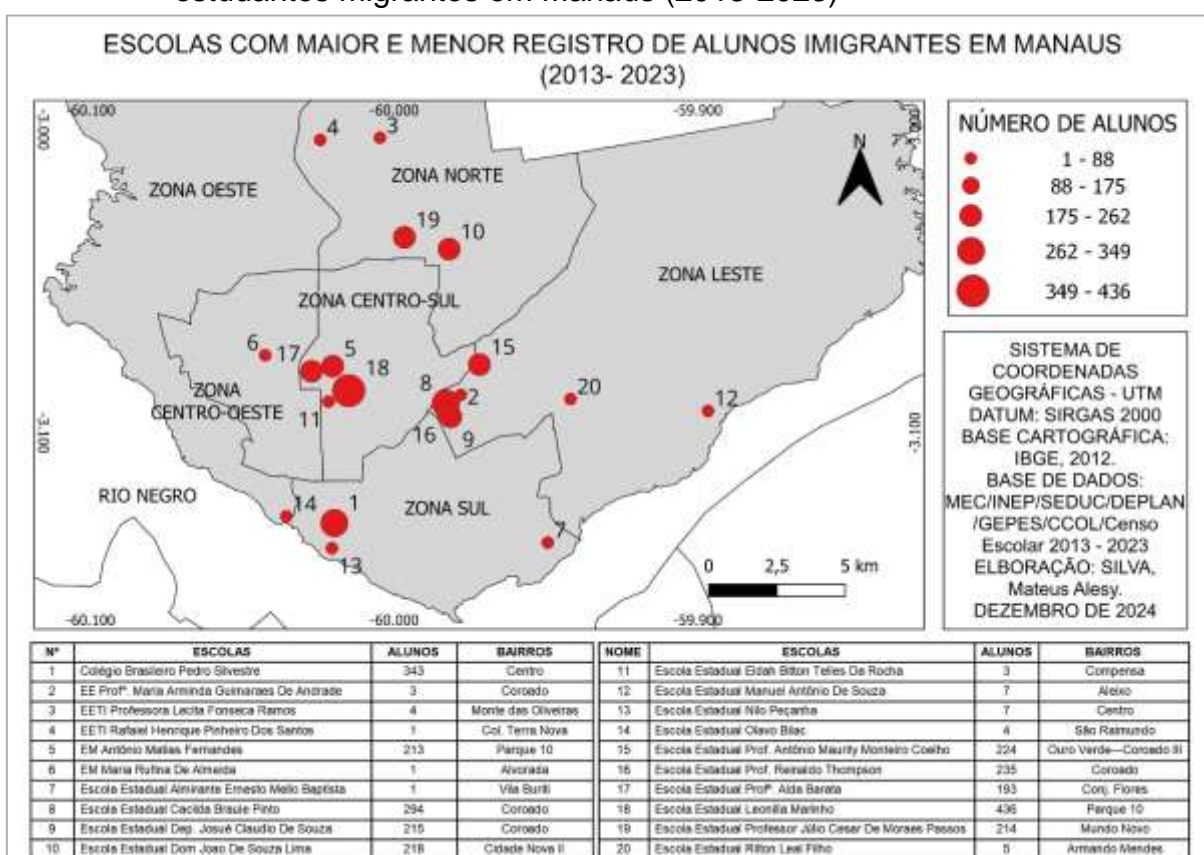
A visualização geográfica deste cenário permite identificar padrões de concentração ou dispersão dos estudantes migrantes, destacando a importância das ações para inclusão em diferentes contextos urbanos. Por meio do mapeamento, é possível observar as áreas de maior presença de alunos migrantes, bem como os espaços em que essa presença é menos significativa, permitindo uma reflexão mais ampla sobre os fatores que influenciam essa distribuição.

Antes de prosseguirmos, é preciso ressaltar aqui que foram identificadas mais de 300 escolas que constam registros de jovens migrantes matriculados durante o período estudado, porém delimitamos o mapeamento das escolas com maior e menor registros de matrículas para concentrar melhor a análise nos pontos importantes que esse levantamento pode nos mostrar.

O mapa a seguir apresenta um panorama sobre a distribuição de matrículas de alunos migrantes nas escolas públicas de Manaus, destacando 10 instituições com maior número de registros e 10 com menor quantidade nos anos de 2013 a 2023. Os dados revelam a concentração desses estudantes em escolas de determinadas

regiões da cidade, sugerindo uma relação entre a localização geográfica das escolas e o movimento migratório de famílias para certos bairros, como poderemos ver na Figura 1.

Figura 1 - Mapeamento das escolas públicas com maior e menor registro de estudantes migrantes em Manaus (2013-2023)



Fonte: Produzido por Silva, Mateus Alesy, 2024. Elaborado a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

É possível visualizar no mapa, a localização das escolas com maior número de matrículas de estudantes migrantes, entre elas destaca-se a Escola Estadual Professora Leonilla Marinho, com 436 registros, localizada no bairro Parque 10 de Novembro. Esse bairro é conhecido por sua infraestrutura consolidada e relativa proximidade a áreas centrais e boa acessibilidade, fatores que podem atrair famílias migrantes, que buscam locais com disponibilidade de serviços públicos, redes de transporte e oportunidades de trabalho formal e informal. Além de sua localização estratégica, a escola parece ter estabelecido entre os migrantes uma reputação de acolhimento a esses jovens, tornando-a uma referência para essas comunidades.

O Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, localizado no Centro de Manaus, é o segundo em número de matrículas, com 343 registros. O Centro da cidade historicamente concentra serviços essenciais, mercados populares e uma vasta oferta de empregos, principalmente informais, o que atrai famílias migrantes em situação de vulnerabilidade econômica. Esse fator, combinado com a centralidade e o fácil acesso por meio de transporte público, faz com que a escola esteja em uma posição privilegiada para atender a essa população. Além disso, a proximidade do colégio com espaços de convivência multicultural, como feiras e mercados com forte presença de migrantes, pode facilitar a procura por essa instituição.

Outro dado relevante é a concentração de matrículas em escolas localizadas no bairro Coroado, como a Escola Estadual Cacilda Braule Pinto, com 294 registros e a Escola Estadual Professor Reinaldo Thompson, com 235 registros, apresentando outro padrão interessante. O bairro Coroado, embora não seja central como os citados anteriormente, possui características que favorecem a fixação de famílias migrantes. Trata-se de uma região que combina acessibilidade com custos de vida mais baixos em comparação a bairros mais centralizados, além de estar bem conectada ao restante da cidade por vias principais. Essas características podem justificar a maior densidade de estudantes migrantes, já que famílias em situação de migração muitas vezes buscam áreas com custo de vida relativamente mais acessível.

Importante também ressaltar, que durante as entrevistas realizadas com jovens migrantes e familiares, a maioria relatou que outros migrantes que já residiam na cidade informavam as escolas em que os filhos estavam matriculados e que possivelmente seria uma escola com vaga para novos alunos, fazendo com que as famílias migrantes recém chegadas procurassem as escolas indicadas para matricular os seus filhos, onde já havia a presença de estudantes estrangeiros, muitas vezes por não conhecer a cidade e outras possíveis escolas. O que pode justificar o grande número de migrantes matriculados em escolas específicas, além disso o grande número de matrículas nessas instituições aponta para a importância de uma estrutura adaptada às necessidades de estudantes migrantes, programas de apoio psicossocial e mediação cultural podem ser determinantes para consolidar o sucesso dessas escolas no acolhimento desses jovens.

Por outro lado, as escolas com menor número de registros estão situadas em bairros mais periféricos ou com menor densidade da população migrante, como a

Escola Estadual Rilton Filho, com 5 matrículas, no bairro Armando Mendes e a Escola Estadual Almirante Ernesto Mello Baptista, com 1 matrícula, localizada na Vila Buriti. Esses locais são menos acessíveis, com menor oferta de serviços e infraestrutura, que podem muitas vezes limitar a presença de comunidades migrantes. Além disso, a distância de áreas centrais pode representar um desafio adicional para a fixação dessas famílias, especialmente considerando a necessidade de acesso a empregos e a redes de apoio.

Bairros como Monte das Oliveiras, onde está localizada a Escola Estadual de Tempo Integral Professora Lecita Fonseca Ramos, com 4 matrículas e o bairro São Raimundo, onde fica a Escola Estadual Olavo Bilac, também com 4 registros, são bairros que apesar de sua urbanização, possuem um perfil predominantemente composto por populações locais, sendo que a presença de comunidades migrantes é limitada. Esses bairros podem oferecer menos oportunidades de trabalho informal e redes de acolhimento em comparação a outros bairros, o que pode reduzir a atração de migrantes, já que esses geralmente se instalam em locais com maior presença da comunidade migrante.

Já a Escola Municipal Maria Rufina de Almeida, com apenas 1 registro de matrícula, durante todo o período de estudo, está localizada no bairro Colônia Terra Nova, um bairro que também apresenta baixa concentração de comunidades migrantes e em uma região que pode dificultar o acesso dessa população e ainda, a pequena demanda local de estudantes migrantes pode levar a escola a não estar entre as primeiras escolhas de famílias ao matricular os filhos em escolas na capital, preferindo muitas vezes, regiões mais centrais e que já tenham práticas voltadas para acolher e inserir esses jovens em uma nova comunidade.

Essa disparidade sugere que a distribuição dos estudantes migrantes está intrinsecamente ligada às condições socioeconômicas dos bairros e à infraestrutura educacional oferecida. A maior concentração de matrículas em escolas estaduais reforça tanto a dependência das famílias de instituições públicas, devido a vulnerabilidades econômicas que os impedem de matricular os filhos em instituições particulares, quanto a adequação dessas escolas às necessidades dos jovens migrantes. Isso também ocorre porque a faixa etária desses estudantes está mais alinhada às etapas de ensino oferecidas pelas escolas estaduais, especialmente no que se refere à segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que explica

a maior demanda por essas instituições em comparação com escolas municipais, conforme podemos ver na tabela abaixo. (Tabela 8)

Tabela 8 - Quantitativo geral por esfera administrativa de estudantes migrantes matriculados em escolas públicas da capital com faixa etária de 10 a 25 anos

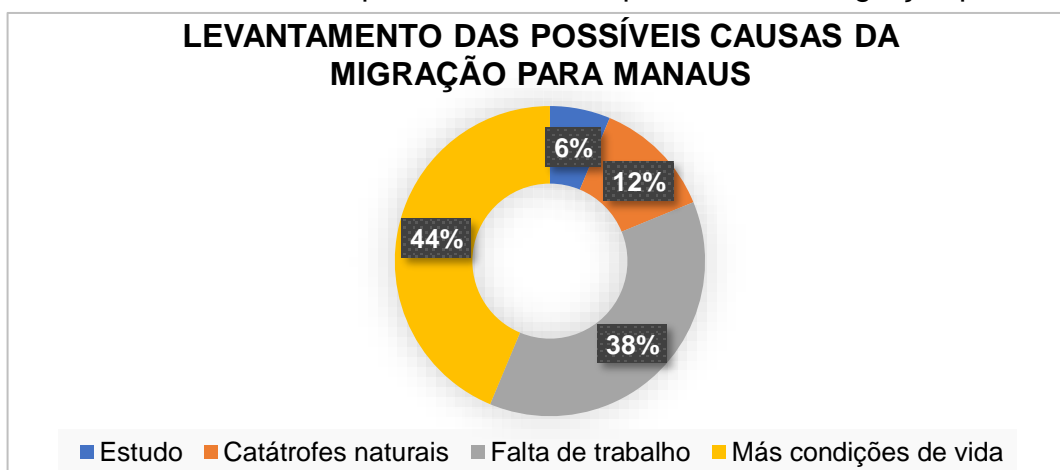
| <b>REGISTRO DE ALUNOS MIGRANTES POR ESFERA DE ENSINO – Capital<br/>zona urbana e rural - 10 a 25 anos (2013 a 2023)</b> |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <b>ESFERA DE ENSINO</b>   | <b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS</b> |
| Estadual  | 13.524                              |
| Municipal   | 4.355                               |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – INEP (2013 a 2023).

A análise dos dados levantados nesta pesquisa revelou a importância de conhecer mais de perto a realidade desses jovens e compreender os motivos que impulsionaram os jovens migrantes e suas famílias a escolher Manaus como destino, bem como se dá o processo de adaptação deles em nossa cidade. Por meio de entrevistas e questionários que foram aplicados a estudantes migrantes e seus familiares e que estão presentes nos apêndices ao final deste trabalho, buscamos identificar as principais razões que os levaram a deixar seus países de origem.

Os resultados evidenciam alguns fatores específicos, que tem como foco central questões socioeconômicas, a busca por melhores oportunidades, bem como a necessidade de segurança e estabilidade. No gráfico a seguir, serão apresentados os dados coletados que refletem as possíveis causas da migração dessas famílias para Manaus, conforme relatados pelos jovens e suas famílias. (Gráfico 2)

Gráfico 2 - Levantamento das possíveis causas que levaram à migração para Manaus



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados obtidos em questionários aplicados durante o projeto (2023 e 2024).

Além dos dados acima, que mostram as principais motivações que levaram os participantes da pesquisa a migrarem de seu país de origem, foi feito ainda o levantamento socioeconômico relacionado à renda dessas famílias e que será apresentada em outro capítulo deste trabalho, para obtenção desses dados foram realizadas entrevistas e aplicado um questionário socioeconômico, com questões que buscavam conhecer melhor a realidade dessa parte da população migrante, usando como base para isso as respostas de 16 jovens migrantes e de alguns de seus familiares que contribuíram voluntariamente para a realização dessa pesquisa. Dessa forma foi possível obter os dados do gráfico anterior e os dados necessários para essa análise.

A partir dos dados apresentados, tanto no mapa de distribuição dos registros de alunos migrantes em Manaus, como nos dados das motivações obtidos e apresentados acima, é possível fazer uma forte correlação que pode influenciar diretamente os locais escolhidos para residência e, conseqüentemente, a distribuição dos estudantes migrantes na cidade. Cerca de 44% dos entrevistados apontaram as más condições de vida como principal motivo para deixarem seus países de origem, além de 38% que afirmaram que a falta de trabalho foi a principal motivação, o que confirma o fato de que a maior parte dessa população enfrenta significativa vulnerabilidade econômica, o que justificaria a escolha por regiões com maior oportunidade de trabalho ou ainda condições mais acessíveis de moradia, conseqüentemente a escolha das escolas estaria diretamente ligada a esses fatores.

As regiões onde se concentram as instituições de ensino com maior número de alunos migrantes matriculados, como Coroadó (Zona Leste), Parque 10 (Centro-Sul) e Centro, possuem características que favorecem a fixação dessas populações. A proximidade de centros comerciais, mercados populares e redes de apoio comunitário torna esses bairros mais viáveis para aqueles que buscam alternativas econômicas de moradia, mas também oportunidades de emprego. No entanto, essa concentração também pode indicar que essas áreas, embora acolhedoras, podem apresentar desafios estruturais para atender adequadamente à crescente demanda escolar e social dos migrantes que ali se estabelecem.

Por outro lado, as escolas com menor número de alunos migrantes estão localizadas em regiões onde pode haver menor oferta de moradias acessíveis, difícil acesso, pouca oferta de trabalho ou menor presença de redes de suporte para essa

população, que muitas vezes se instalam em bairros onde já residem outros migrantes, o que também funciona como rede de apoio aos que buscam se estabelecer na cidade. Esse cenário sugere a existência de barreiras econômicas e estruturais que dificultam a presença e a permanência dos migrantes nessas localidades, tornando evidente a influência do fator econômico na escolha das áreas de moradia e escolarização.

A inserção no mercado de trabalho, muitas vezes em ocupações informais e de baixa remuneração, limita as possibilidades de mobilidade social e territorial dessas famílias, reforçando a concentração em áreas de menor custo de vida, mas que nem sempre oferecem estrutura educacional adequada aos jovens dessas famílias.

Dessa forma, a análise dos dados em conjunto, revelam que a presença de alunos migrantes nas escolas de Manaus está intrinsecamente ligada à condição socioeconômica de suas famílias. O acesso à educação, apesar de garantido formalmente, ainda enfrenta desafios que vão além da matrícula.

Portanto, os dados ressaltam ainda a importância de estratégias direcionadas a áreas com alta concentração de populações migrantes. A oferta de suporte específico, aliada à expansão de projetos inclusivos para outras regiões, pode promover uma distribuição mais equitativa dos estudantes migrantes, garantindo que esse jovem tenha um ensino que atenda às suas necessidades independentemente de onde a escola esteja localizada.

A chegada desses jovens com língua e culturas diferentes desafia o sistema educacional a desenvolver práticas voltadas a atender as necessidades desse público, como o ensino de Português como língua de acolhimento, com um currículo que possibilite criar um ambiente escolar que não atenda só às necessidades acadêmicas, mas que também promova a inclusão social e o combate a práticas de discriminação, como a xenofobia, como veremos mais adiante.

Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo escolar curricular e das relações entre conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados (Moreira, 2008, p.5).

A análise dos dados sobre a presença de alunos migrantes nas escolas públicas do Amazonas, especialmente na cidade de Manaus, revelou um cenário em

transformação ao longo da última década. O crescimento no número de matrículas confirma não só o aumento do movimento migratório para a região, mas também a diversidade cultural e linguística que esses jovens trazem para o ambiente escolar como reflexo de sua pluralidade de origens, que enriquecem, mas também desafiam, o cotidiano das instituições de ensino.

Por outro lado, as informações levantadas também apontaram desigualdades e obstáculos significativos. A distribuição das matrículas nem sempre acompanha uma infraestrutura adequada para atender às demandas específicas desses estudantes, seja no acesso ao ensino de qualidade, seja na oferta de suporte para enfrentar barreiras linguísticas e culturais. Além disso, as estatísticas revelam discrepâncias relacionadas a idades e séries, indicando possíveis atrasos escolares, que podem estar relacionados às dificuldades enfrentadas pelos jovens migrantes no processo de adaptação e que trataremos detalhadamente nos próximos capítulos.

Esse panorama quantitativo não apenas evidencia a importância da escola como um espaço de acolhimento, mas também sublinha a necessidade de iniciativas que considerem a realidade dos estudantes migrantes. Nesse contexto, faz-se necessário investigar de que forma o ambiente escolar pode assumir um papel transformador, reunindo as experiências do professor como mediador, com as vivências dos estudantes e as práticas que buscam humanizar o ensino, tornando-o um instrumento fundamental para incluir, respeitar e valorizar as juventudes migrantes.

## **2.2 Educação como caminho para o acolhimento**

Ao longo de pouco mais de duas décadas como professora de Língua Portuguesa, minha trajetória tem sido marcada por desafios, aprendizados e descobertas em sala de aula, marcando os caminhos que trilhei até chegar a esta pesquisa. Eu, que comecei minha carreira na licenciatura na cidade de Goiânia, local onde nasci, acabei migrando no ano de 2009, da região Centro-Oeste do Brasil, para então retomar minha trajetória profissional na capital Amazonense, vinda em busca de um amor, que é hoje o meu grande parceiro de vida, acabei encontrando outras paixões, novos laços e afetos em sala de aula nesse papel que a vida me incumbiu

de cumprir como professora, título esse que carrego com muito orgulho, apesar de todos os desafios diários.

Assim, pude presenciar nos últimos anos um novo cenário que começou a se desenhar na educação: o crescimento a cada ano do número de alunos migrantes nas escolas públicas do estado do Amazonas. Em Manaus, onde leciono há 12 anos pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), vi de perto a complexidade desse fenômeno e as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no processo de aprendizagem, não só da Língua Portuguesa, mas também das demais disciplinas durante sua formação em um novo país. Mais do que um obstáculo linguístico, percebi que a barreira do idioma representava um entrave maior à inclusão social e ao desenvolvimento educacional desses jovens.

Nos primeiros anos, quando ainda eram poucos alunos vindos de outros países nas escolas de Manaus, me lembro de conviver com um jovem garoto haitiano que, ao ser questionado e cobrado sobre as atividades de Português, repetia insistentemente "Não compreendo!" para expor que não entendia o que devia fazer durante a realização das tarefas. No entanto, em outras situações, demonstrava um domínio com facilidade de gírias e expressões informais faladas no nosso idioma. O que deixou evidente que, para ele, aprender a linguagem oral, foi um processo muito mais rápido do que dominar a língua escrita, as regras gramaticais e conseguir colocar em prática no ambiente escolar, mostrando ainda que as interações sociais, por meio da oralidade, aceleravam o processo de aprendizagem de termos da nossa língua, mesmo que de maneira informal. Esse episódio me levou a refletir sobre como a aprendizagem da Língua Portuguesa se dá para estudantes migrantes e como as metodologias de ensino precisavam ser adaptadas para atender às necessidades reais desses jovens.

Assim como o garoto haitiano da experiência acima, muitos outros apareceram nos anos seguintes e muitos deles enfrentaram enormes dificuldades em compreender e se expressar na Língua Portuguesa. Vi alunos lutando para acompanhar as aulas, enfrentando barreiras não só linguísticas, mas também culturais, emocionais e sociais. Isso despertou em mim a necessidade de compreender melhor esse cenário e buscar formas de tornar o Português mais acessível e acolhedor para essa parcela da juventude que, muitas vezes chega

ao Brasil sem qualquer suporte linguístico ou psicológico para lidar com uma nova realidade.

Foi assim que nasceu a inquietação que se transformou nesta pesquisa de mestrado, que é fruto dessa vivência, dessa observação cotidiana e do desejo de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes, inclusivas e humanizadas. Esta pesquisa busca não apenas compreender as dificuldades desses jovens, mas também explorar os caminhos que favoreçam sua inserção educacional e social. Acredito que, ao investir no ensino do Português e no ambiente escolar como instrumento de acolhimento, podemos proporcionar não apenas a aprendizagem de um novo idioma, mas também a construção de um ambiente mais inclusivo, em que esses jovens possam se sentir pertencentes e capazes de construir novas histórias de vida em seu país de acolhida.

Assim, a partir desta nova realidade de uma sociedade plural, que recebe indivíduos de diversas nacionalidades e é considerada multicultural, ressalta-se a importância da educação como agente de transformação e inclusão dos migrantes em nossa sociedade. Isso se justifica diante das dificuldades enfrentadas por aqueles que deixam suas origens em busca de algo novo, em um ambiente totalmente desconhecido. Ademais, considerando o papel social da educação como um direito assegurado por lei aos residentes no Brasil, é fundamental garantir a educação pública a todos. Como já mencionado, qualquer exclusão de migrantes e refugiados desse contexto é considerado inconstitucional, conforme a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis das Diretrizes e Bases da educação nacional, e também de acordo com a Lei de Migração nº13.445, de 24 de maio de 2017, que garante aos migrantes o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

Apesar das garantias legais, jovens migrantes frequentemente enfrentam desafios significativos ao ingressar no sistema educacional brasileiro. A barreira linguística é um dos principais obstáculos, dificultando a comunicação com professores e colegas, bem como a compreensão dos conteúdos curriculares. Além disso, diferenças culturais podem levar a sentimentos de isolamento e dificuldade de adaptação ao ambiente escolar.

A migração é uma realidade que se multiplica por todo mundo, contudo, é notório que se não se pensar em medidas e práticas que garantam os direitos

estabelecidos por lei a esses migrantes, de forma humanizada e igualitária, pode-se ter acentuadas questões como a xenofobia, agravando problemas crônicos já existentes no país.

Segundo Cunha (2015, p. 21116) um dos principais pontos que dificultam a interação de um jovem em idade escolar, que migram com sua família para outros países, é o pensamento errôneo de que é necessário abrir mão de toda sua bagagem cultural, que o acompanha desde o nascimento, para ser inserido em uma nova cultura, aprender um novo idioma, com novos costumes, regras sociais, o que dificulta ainda mais o processo de adaptação desse jovem na escola e na sociedade em que agora está.

O estudo de como se dá a construção dessas novas relações, abre a possibilidade para analisar de que forma o termo “cultura”, dentro do contexto histórico, interfere no processo de escolarização, pois a escola, inserida numa dimensão cultural, é tida como um espaço em que se apresentam conflitos e interações, bem como apresenta-se também, como um espaço de manutenção de costumes e valores.

Enfrentado todos os dias pelas crianças imigrantes cuja “inclusão” encontrada por eles hoje no contexto brasileiro se dá pela imposição da cultura nacional em detrimento da cultura de seus pais, de seus avós, posto que no ensino público regular brasileiro elas ainda não encontram o contexto étnico que ajudaria preservar suas origens ao mesmo tempo em que agregam a cultura brasileira (Cunha, 2015, p. 21177).

Quando se fala de cultura, entende-se que esta, por sua vez, pode ser caracterizada como o conjunto de práticas e relações simbólicas, havendo grupos com diferentes culturas em um mesmo espaço. Dessa forma o processo educativo sofrerá a interferência de cada um desses grupos, podendo aparecer relações conflituosas e de busca de hegemonia. Sendo assim, nota-se o importante papel que a educação pode exercer no que diz respeito a se perpetuar uma cultura já instituída ou como instrumento que possibilite a adaptação à uma nova realidade, podendo ser decisiva no processo de inclusão ou exclusão do migrante.

A dimensão étnico-cultural é construída e reconstruída constantemente num processo relacional em que os grupos e indivíduos buscam, selecionam, ou relutam em função do significado que fenômenos e processos têm para eles. Por isto, a educação e a escola são um campo propício para se perceber a

afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas (Kreutz, 2001, p. 123).

O encontro entre duas culturas diferentes dificilmente será isento de conflitos, porém esta questão pode ser trabalhada de forma positiva, quando ambas se voltam para encontrar um equilíbrio na comunicação e compreensão da realidade do outro. Isso porque “é no contato e nas diversas situações articuladas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural” (Barbosa e São Bernardo, 2014, p. 270). Dentro do contexto escolar, essa interculturalidade deve ter o objetivo de promover o acolhimento, a inclusão e garantir o respeito à diversidade étnica e cultural.

Neste sentido, é necessário real atenção, ao se inserir um sujeito novo dentro de um cenário preconcebido, pois ao se falar de cultura, automaticamente deve-se estar relacionada à identidade, sendo assim, o “outro cultural” passa a ser um problema, pois coloca em questionamento a identidade social de um grupo. Aqui não se pode abordar a questão da multiculturalidade em educação apenas com os princípios de respeito e tolerância. Vale lembrar que identidade e diferença, estão diretamente ligadas entre si, devendo ser vistas como uma questão de produção social, que vai muito além do consenso, envolvendo diretamente relações de poder (Silva, 2000, p. 96).

[...] A interculturalidade exige um ‘novo pensamento’ e este poderá surgir, tão somente, se aceitarmos a ‘destruição’ do pensamento único e a deslegitimação dos dogmatismos; as relações entre culturas diversas não são totalmente simétricas, pois são relações de força dialética entre culturas hegemônicas e subalternas, entre Centro e Periferia; a escola (e educadores/as) não são mediadores culturais neutros, mas estão historicamente situados (Nanni e Abbruciati, *apud* Fleuri, 2003, p. 53).

E, neste cenário, ressalta-se a extrema importância do papel do professor como agente social na revisão dos conceitos preestabelecidos ao longo do tempo na área da educação. Para tanto, é imprescindível reconhecer que a escola precisa de mudança e de abertura para o diálogo, de modo a adotar abordagens diferentes que contribuam para a formação do indivíduo plural. Além disso, torna-se necessário reformular o pensamento dos profissionais envolvidos nesse processo.

A escola hoje tem uma função extremamente importante, para ensinar o aluno a refletir sobre a realidade que vivemos, ou seja, o professor precisa se adaptar, para

ser capaz de conduzir com eficácia o processo de aprendizagem e interação entre os grupos existentes dentro da escola. Para Libâneo (2005) essa questão induz a reflexões importantes sobre o papel do professor como sujeito que dá significados à prática educacional, para ele o professor é o agente escolar que precisa, antes de tudo, ser pesquisador de sua própria prática e que deve enfrentar todas essas mudanças, trabalhando simultaneamente os saberes teóricos e práticos.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (Libâneo, 2005, p. 76).

Ao relacionar o crescente movimento migratório no país e a quantidade de jovens migrantes matriculados em escolas no território nacional, deve-se ter em mente que este indivíduo já chega com uma bagagem cultural referente aos seus costumes de origem. Tais crianças e jovens passarão por um intenso processo de adaptação educacional e cultural, ao se deparar com o ensino predominantemente em Língua Portuguesa, com colegas e professores que não falam a sua língua nativa. A falta de fluência do idioma local pode ser um grande empecilho e essa barreira linguística pode comprometer consideravelmente seu rendimento escolar, podendo ser vista como uma representação negativa na interação entre o migrante e a comunidade local.

Muito se fala sobre a necessidade de que os jovens que chegam ao país tenham interesse em aprender a língua anfitriã, em função de uma urgência de comunicação e adaptação nessa nova comunidade. Porém é importante também que o professor que vai atuar como agente direto no processo de adaptação deste jovem, tenha um olhar sensível e seja receptível à cultura de quem chega. Ter uma visão positiva sobre essa troca cultural, pode facilitar muito o processo de interação, pois como afirma Cabete (2000, p. 74), o professor está na situação de estabelecer a ligação entre os “aprendentes e o saber cultural, que inclui a língua, os valores da comunidade, as formas de comportamento social, entre outros”.

Cunha (2015) salienta que durante este processo, crianças em idade escolar passam por um grande desafio para que sejam integradas a um novo sistema de ensino, pois além de todas as regras e costumes sociais, precisam aprender um novo idioma diferente do que é falado em casa. Neste caso, para a pessoa estrangeira, não

basta aprender outra língua, mas também saber usá-la, de forma adequada na cultura, em que agora, está inserida.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (Mantoan, 2003, p. 12).

Essa realidade é confirmada pelo depoimento de um dos entrevistados para esta pesquisa, ex-aluno de uma escola pública de Manaus, hoje estudante universitário, que chegou ao Brasil aos 14 anos, vindo Venezuela, atualmente com 20 anos, ele narra como foi sua experiência na escola ao chegar em um país totalmente desconhecido, reafirmando todas as implicações do processo de adaptação a uma nova realidade. Segundo ele:

De fato, a palavra, acredito que dificuldade, ela fica até pequena, né? É uma mudança totalmente, não só de estado, não só talvez ter que vir morar em outro país, mas também uma mudança de cultura, uma mudança de ensino, uma mudança de pensamento, uma mudança que verdadeiramente ela age em várias áreas, né? Então, eu me lembro dessa primeira semana de estudo, que foi uma semana mesmo bem difícil, bem talvez, bem assim, desafiadora (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

Ainda sobre as dificuldades que enfrentou nesse período, ele desabafa

[...] a gente não tinha opção, a gente tinha que se adaptar mesmo a outra linguagem, a gente tinha que se adaptar mesmo a outro ambiente do que a gente já havia acostumado. Então [...] a gente teve que verdadeiramente se posicionar com coragem, entender que as mudanças estavam ali, por mais difíceis que elas foram, a gente tinha que enfrentar, e lógico que foi todo um processo de adaptação, enquanto uma língua bem diferente, que por mais que seja semelhante, mas o semelhante não quer dizer que é igual. Então, foi um período que foi criado passo a passo, novamente, assim como a criança que é pequena, começa a falar, começa a andar tudo de novo (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

É possível perceber na narrativa do entrevistado, que o processo de adaptação desses jovens em um novo país, em uma nova escola e um novo grupo social, nem sempre é algo simples e rápido como muitos podem imaginar, pelo contrário, é um processo complexo, difícil e que carrega consigo uma diversidade de situações que definem se ele será mais ou menos traumático, cabendo a comunidade escolar

iniciativas que facilitem esse processo e o torne mais leve e menos traumático possível para os envolvidos.

Frente a todas as dificuldades que se fazem presentes nessa nova realidade e retomando o papel do professor dentro deste cenário heterogêneo, Coracini (2007, p.126) afirma que a falta de uma política linguística adequada dificulta ainda mais a tarefa do professor em contextos multilíngues, ressaltando ainda, que o docente “precisa estar preparado para lidar com os conflitos em sala de aula”. Para a autora esses conflitos aliados à falta de preparo do professor, pode ser gerador de estigmas e preconceitos que são passados aos alunos, interferindo diretamente na (re)construção de suas identidades, destacando a importância de formação específica para que professores possam estar preparados para essa nova realidade.

Ainda sobre essa perspectiva, percebe-se que muitos professores têm uma atitude de impotência perante a realidade de ensinar alunos falantes de outras línguas, restritos a práticas pouco eficientes para o real aproveitamento da aprendizagem, sentindo-se incapacitados, o que contribui, junto com outros fatores para o possível fracasso no processo de ensino-aprendizagem em salas que precisam lidar com tal diversidade.

Assim, fica nítido a necessidade de uma formação adequada e contínua a fim de que o professor possa enfrentar as adversidades ao lidar em sala de aula com um aluno estrangeiro, com toda sua bagagem cultural e linguística, pois o acolhimento e o ensino ficam fragilizados quando os agentes envolvidos neste processo não falam a mesma língua e não conseguem estabelecer uma conexão que facilite a interação e a adaptação em sala de aula. Isso pode ser confirmado pelos depoimentos dos professores entrevistados durante esta pesquisa:

Sinto-me despreparada como professora ao atendê-los, porém busco na medida do possível mediar o conhecimento aos mesmos e dar continuidade ao aprendizado (Professor 1, comunicação pessoal, 2024).

Muito complicado, as escolas não têm condições e os professores não receberam nenhum tipo de preparação para saber lidar com essa situação (Professor 7, comunicação pessoal, 2024).

Os profissionais de sala de aula não estão preparados para receber esse público e facilmente esses alunos ficam à margem com relação ao aprendizado (Professor 8, comunicação pessoal, 2024).

As declarações dos professores evidenciam uma preocupação profunda com a falta de preparo e capacitação para lidar com a crescente demanda de alunos migrantes nas escolas de Manaus. O relato do Professor 1 demonstra um sentimento pessoal de despreparo, mas também revela um compromisso em buscar alternativas para mediar o conhecimento e manter o aprendizado, mesmo diante das limitações, mas ainda sinaliza as lacunas na formação desses educadores.

O comentário do Professor 7 reforça a percepção de que as condições oferecidas pelas escolas são inadequadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação docente. A ausência de programas de capacitação específicos para a realidade dos alunos migrantes contribui para um cenário desafiador, onde os professores se veem obrigados a improvisar, sem os instrumentos necessários para enfrentar as complexidades dessa situação.

Além disso, a exposição feita pelo professor 8 ressalta a consequência direta dessa falta de preparo: a “marginalização” dos alunos migrantes no processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção evidencia que, sem uma preparação adequada, os profissionais de sala de aula não conseguem oferecer a atenção e o suporte necessários a um grupo que, por suas características culturais e linguísticas, demanda uma abordagem diferenciada e inclusiva.

Em conjunto, essas narrativas apontam para uma necessidade latente de políticas de formação continuada e de investimentos em recursos que fortaleçam a atuação dos professores frente à diversidade cultural presente nas salas de aula. A experiência desses educadores ressalta que a inclusão efetiva dos migrantes depende não só do desejo de ensinar, mas principalmente do suporte institucional que os capacite a transformar a sala de aula em um ambiente verdadeiramente acolhedor.

Dando continuidade às reflexões trazidas pelas respostas dos professores, aprofundaremos a análise sobre a visão docente em relação à inclusão de alunos migrantes nas escolas de Manaus. Para isso, foi aplicado um questionário a 12 professores da rede pública, que lecionam em diferentes disciplinas – não se restringindo à Língua Portuguesa – e que já vivenciaram, em suas salas de aula, a realidade de turmas com estudantes migrantes.

A participação voluntária desses educadores foi fundamental para a coleta de dados, permitindo a identificação de desafios e a percepção de possibilidades na inclusão escolar desses jovens. Ressalta-se que o modelo do questionário utilizado

está pode ser encontrado nos apêndices III e IV deste trabalho, o que possibilita a compreensão mais aprofundada dos instrumentos metodológicos empregados para a obtenção dos dados analisados.

Na tabela abaixo temos um panorama geral do perfil dos professores que participaram desta pesquisa. (Tabela 9)

Tabela 9 - Perfil dos professores que lecionam para jovens migrantes e participaram da pesquisa

| <b>Perfil dos professores participantes que lecionam para jovens migrantes em Manaus</b> |                             |
|--|-----------------------------|
| <b>Gênero</b>  | Masculino: 2 (16,7%)        |
|  | Feminino: 10 (83,3%)        |
| <b>Faixa etária</b>  | 31 – 40 anos: 2 (16,7%)     |
|  | 41 – 50 anos: 4 (33,3%)     |
|  | 51 – 60 anos: 6 (50,0%)     |
| <b>Tempo de docência</b>   | Até 10 anos: 1 (8,3%)       |
|  | 11 – 20 anos: 5 (41,7%)     |
|  | 21 – 30 anos: 3 (25,0%)     |
|  | Mais de 30 anos: 3 (25,0%)  |
| <b>Disciplinas lecionadas</b>  | Português: 2 (16,7%)        |
|  | Matemática: 3 (25,0%)       |
|  | História: 2 (16,7%)         |
|  | Geografia: 2 (16,7%)        |
|  | Ciências: 1 (8,3%)          |
|  | Educação Especial: 1 (8,3%) |
| <b>Fluência em outro idioma</b>  | Pedagogia: 1 (8,3%)         |
|  | Sim: 0 (0,0%)               |
|  | Não: 12 (100,0%)            |

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa (2024).

Como apresentado na tabela acima, 12 professores participaram voluntariamente desta pesquisa. Dentre eles, 2 homens e 10 mulheres, com tempo de serviço entre 3 e 33 anos. Dessa forma obtivemos resposta de professores em diversas etapas de sua vida profissional, assim como a faixa etária dos pesquisados que também é diversificada, entre 31 e 58 anos. Em relação aos professores que falam outros idiomas, todos responderam que não falam fluentemente outra língua além da Língua Portuguesa, apesar de ministrar aulas para estudantes estrangeiros.

Entende-se, dessa forma, que independente da diferença no perfil dos professores participantes, no que tange à idade, tempo de serviço e disciplinas lecionadas, todos são agentes diretos no processo de acolhimento e aprendizagem

de jovens migrantes, sendo, portanto, de grande importância para a coleta de dados utilizados neste estudo.

Com o intuito de compreender em profundidade as percepções e práticas dos professores que recebem jovens migrantes em suas salas de aula, elaboramos um questionário cujas questões abordam desde a preparação docente até a compreensão dos desafios linguísticos e culturais inerentes a essa nova realidade educacional. A construção dessas perguntas partiu da necessidade de investigar como os educadores interpretam a chegada de estudantes vindos de outros países, bem como as estratégias que adotam para promover uma experiência de aprendizagem nesse contexto. Assim, selecionamos algumas questões específicas que melhor se alinham aos objetivos do nosso estudo, cujos propósitos estão sistematizados no quadro a seguir, permitindo ao leitor uma visão mais clara do que se buscou averiguar. (Quadro 1)

Quadro 1 - Objetivo de questões aplicadas aos professores que lecionam para jovens migrantes

| <b>OBJETIVO DAS QUESTÕES APLICADAS AOS PROFESSORES QUE LECIONAM PARA JOVENS MIGRANTES EM MANAUS</b>  |
|--|
| <b>Questão 6:</b> Saber a opinião dos professores sobre o movimento migratório e a inserção de jovens migrantes em escolas públicas de Manaus.                                   |
| <b>Questão 7:</b> Entender como o professor avalia o ingresso de alunos migrantes sem proficiência da Língua Portuguesa.   |
| <b>Questão 8:</b> Conhecer os relatos de experiência e prática de professores que lecionam para alunos migrantes.  |
| <b>Questão 10:</b> Compreender se existe e como se dá a interação entre os jovens migrantes e demais alunos em sala de aula.   |
| <b>Questão 11:</b> Entender se as instituições escolares passaram por alguma mudança, formação ou adaptação para receber esses estudantes.                                       |
| <b>Questão 12:</b> Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores para se comunicar com um aluno migrante.   |
| <b>Questão 13:</b> Saber se o professor tem conhecimento de que alunos migrantes são expostos a situações discriminatórias na escola ou se há aceitação pela comunidade escolar. |
| <b>Questão 14:</b> Conhecer na visão dos professores, quais medidas institucionais poderiam diminuir as dificuldades que se fazem presente nesta nova realidade.                 |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2024).

A apresentação dos objetivos das questões no quadro acima facilita a compreensão do escopo da investigação adotado neste estudo, pois revela o foco de cada pergunta em relação às demandas educacionais envolvendo alunos migrantes. Dessa forma, torna-se possível analisar não apenas os conteúdos levantados no questionário, mas também as razões que justificaram sua inclusão e a forma como eles dialogam com o contexto de sala de aula. A explicitação desses objetivos auxilia,

ainda, na percepção de como as diferentes variáveis (domínio da Língua Portuguesa, adaptação curricular, experiência docente, entre outras) foram analisadas de modo a compor um panorama amplo e fundamentado sobre a realidade escolar em Manaus.

Cada objetivo exposto indica o ponto de partida para a análise de dados, oferecendo uma estrutura lógica que relaciona o questionário às conclusões obtidas. Nesse sentido, a clareza dos propósitos de cada pergunta contribuiu para que se identificassem padrões de resposta, divergências e convergências entre as percepções dos docentes acerca dos estudantes migrantes, fortalecendo a coerência interna da pesquisa.

Os professores entrevistados expressam percepções variadas sobre a presença de alunos migrantes na escola, refletindo desafios estruturais, dificuldades pedagógicas e aspectos de acolhimento. Assim como vimos nas respostas dos professores apresentadas anteriormente, grande parte dos docentes mencionam sentir-se despreparados para atender adequadamente alunos migrantes, especialmente devido à barreira linguística. A falta de formação específica para lidar com essa demanda é um ponto recorrente nas respostas apresentadas, assim como a inexistência de políticas educacionais eficazes para o acolhimento desses estudantes.

Além disso, muitos professores destacam que as escolas não possuem estrutura adequada para atender esses jovens, e que o suporte pedagógico, muitas vezes, é insuficiente. Essa realidade gera desafios tanto para os alunos, que enfrentam dificuldades de compreensão e aprendizagem, quanto para os docentes que precisam adaptar suas metodologias sem receber treinamento adequado.

Apesar das dificuldades mencionadas, parte dos professores reconhece a importância da inclusão dos alunos migrantes na escola, destacando que esse processo é fundamental para garantir o acesso à educação e melhores oportunidades de vida. No entanto, muitos acreditam que o ingresso desses estudantes deve ser acompanhado de políticas e estratégias específicas, como cursos de reforço em Língua Portuguesa e formação continuada para os docentes, ainda assim temos posicionamentos positivos de alguns professores com relação a presença desses jovens nas escolas em que lecionam.

Acho importante e necessário. Se essas famílias vêm, cada um tem seus motivos e necessidades. E oportunizar a inclusão dessas pessoas nas escolas é um gesto de amor, solidariedade e cidadania (Professor 3, comunicação pessoal, 2024).

Acredito que as pessoas só saem de seu país de origem por uma necessidade de sobrevivência ou para ter melhores condições de vida, nesse caso as crianças e jovens muitas vezes são obrigados a deixar sua vida e recomeçar em outro lugar, uma nova escola, novos amigos. Acho que devemos tratar com sensibilidade e acolher esses alunos, que já carregam uma história de vida muitas vezes traumática (Professor 12, comunicação pessoal, 2024).

Outros professores apresentam uma visão mais crítica, argumentando que a chegada de estudantes migrantes intensifica problemas estruturais já presentes nas escolas públicas, tais como a superlotação de salas de aula e a insuficiência de recursos didáticos. Em seus depoimentos relatam que a incorporação de um número maior de alunos em espaços físicos muitas vezes precários torna ainda mais desafiadora a tarefa de oferecer um ensino de qualidade, sobretudo quando se considera a necessidade de atender às especificidades linguísticas e culturais dos recém-chegados. Nesse sentido, a presença dos estudantes não é vista como origem dos problemas, mas como um fator que evidencia e aprofunda lacunas existentes não só nas escolas, mas em outros espaços sociais, como podemos ver no posicionamento dos professores.

Ocupou vários espaços e centros, mas a cidade não tem muita estrutura para acolhimento destes imigrantes, o mesmo acontece quando essas crianças entram na escola, há um despreparo total no acompanhamento destas [...] há uma dificuldade em acompanhar as atividades em sala, a escola não tem recursos, as salas são lotadas e há também outras dificuldades somadas a língua, o não entendimento à explicação, avaliações, etc. [...] tem vaga, há a matrícula, mas não tem o suporte pedagógico que os ampare (Professor 2, comunicação pessoal, 2024).

Eu sei que eles vêm em busca de uma vida melhor, mas infelizmente o país não está preparado para receber imigrantes. Já existem bastante problemas sociais aqui (Professor 7, comunicação pessoal, 2024).

É fundamental que todos tenham direito ao ensino escolar, contudo, acredito que não há política para o atendimento mais adequado a essas demandas (Professor 9, comunicação pessoal, 2024).

Além de reconhecerem as dificuldades estruturais e a falta de recursos nas escolas, alguns professores direcionam a responsabilidade pela superação das barreiras linguísticas e pela defasagem de ensino dos jovens migrantes aos próprios

pais. Nessa perspectiva, caberia à família o papel central de acompanhar e incentivar a aprendizagem do idioma local, bem como estimular o engajamento do estudante para as atividades escolares. No entanto, essa atribuição pode esbarrar em fatores como a limitação linguística dos próprios responsáveis ou a falta de tempo e recursos, o que compromete a eficácia do apoio familiar. As exposições a seguir ilustram como alguns professores entendem essa dinâmica.

Na minha opinião é de responsabilidade dos pais o acompanhamento dos filhos para que eles aprendam o idioma de cada país (Professor 6, comunicação pessoal, 2024).

Quando o aluno tem uma família comprometida mesmo, ele vai em busca de aprender, mas a maioria não tem interesse e apresentam muitas dificuldades (Professor 7, comunicação pessoal, 2024).

Ainda sobre esse aspecto, a barreira linguística é o principal fator apontado como dificultador no ensino-aprendizagem. A maioria dos professores relata que os alunos migrantes, por não compreenderem o idioma, apresentam dificuldades na interpretação dos conteúdos e na realização das atividades escolares, lembrando que aqui foram entrevistados professores de diversas disciplinas e não somente de Língua Portuguesa, o que mostra toda problemática para o jovem não falante do idioma local compreender a complexidade dos conteúdos de Matemática, História, Geografia, entre outras disciplinas. Alguns docentes tentam minimizar esse problema utilizando estratégias como a fala pausada, repetição de explicações e atividades em grupo, mas destacam que a falta de fluência dos estudantes prejudica seu desempenho escolar. Além disso, como nenhum dos professores entrevistados possui fluência em outro idioma, a comunicação torna-se ainda mais desafiadora, como podemos ver nas respostas a seguir.

Um pouco complicado: tanto ao professor com suas aulas, como para o aluno que não compreende nada ou não escreve o Português de forma correta ou clara (Professor 1, comunicação pessoal, 2024).

Difícil, pois alguns até conseguem ler, mas não conseguem interpretar e assimilar os conteúdos (Professor 4, comunicação pessoal, 2024).

Vejo que o aluno que desconhece o idioma e tem maior dificuldade na aprendizagem e o professor também tem dificuldade para alcançar esse aluno no conhecimento ou assunto aplicado (Professor 11, comunicação pessoal, 2024).

O fato de muitas vezes não falarem o idioma local é um agravante no processo de ensino-aprendizagem e de interação desses jovens, não só por não falarem o nosso idioma, mas também por não falarmos o idioma deles (Professor 12, comunicação pessoal, 2024).

De acordo com os professores, a interação entre os alunos migrantes e brasileiros varia conforme o contexto. Alguns profissionais mencionam que os estudantes vindos de outros países são bem acolhidos e estabelecem laços de amizade com os colegas ao longo do tempo. No entanto, há relatos de dificuldades de socialização, principalmente nos primeiros meses, quando os alunos recém-chegados tendem a se isolar.

A análise feita também evidencia a presença de atitudes preconceituosas e estigmatizantes que, por vezes, se manifestam tanto no ambiente escolar quanto entre os próprios educadores. Embora a maioria reconheça o papel crucial da escola na promoção da inclusão e implementação de atividades pedagógicas que possam reduzir o preconceito e o *bullying* dirigidos aos estudantes migrantes, há registros de discursos que reproduzem visões pré-concebidas acerca desses jovens e de sua cultura. Em alguns casos, tais concepções refletem uma percepção distorcida sobre as oportunidades e desafios enfrentados pelos migrantes, como demonstram as seguintes respostas de alguns professores.

Eu acho que eles têm muita facilidade, já que nós mesmos não usufruímos de tanto direito (Professor 6, comunicação pessoal, 2024).

Acredito que é uma situação complicada, pois muitos enfrentam dificuldades e nosso país está passando por uma crise (Professor 10, comunicação pessoal, 2024).

Observo que muitas vezes a dificuldade deles se torna uma desculpa para não realizar as atividades propostas, embora alguns sejam muito dedicados e se destaquem (Professor 8, comunicação pessoal, 2024).

Esses relatos apontam para a complexa relação entre o reconhecimento das dificuldades impostas pelo contexto migratório e a atribuição de responsabilidade aos próprios estudantes migrantes, sem levar em conta os fatores estruturais e contextuais que os fizeram chegar até a escola e que influenciam diretamente o seu desempenho. Ao mesmo tempo em que a instituição escolar é vista como um espaço potencial de transformação e superação dessas barreiras, é preciso atentar para a necessidade de

reflexões mais profundas sobre os preconceitos que podem permear as práticas pedagógicas e a interação entre professores e alunos. Dessa forma, a abordagem dessas questões revela a importância de uma auto análise e de se promover um debate crítico sobre os discursos presentes na comunidade escolar e de implementar estratégias de sensibilização que contribuam para a desconstrução de estigmas, fortalecendo, assim, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

De acordo com Moscovici (2015, p. 54), as representações sociais são construídas com a finalidade de tornar o desconhecido familiar. Nesse sentido, como já exposto, indivíduos e grupos classificam e categorizam pessoas e situações, atribuindo-lhes valores positivos ou negativos. Quando essa categorização confere um valor negativo a determinado grupo ou cultura, abre-se espaço para a formação de estereótipos que podem gerar preconceito e discriminação, variando conforme o contexto cultural e as particularidades de cada indivíduo.

Comportamentos como citado acima, que são carregados de estigmas e pensamentos pré concebidos, muitas vezes de forma deturpada sobre o outro, podem ter consequências significativas em quem sofre com o preconceito estabelecido por essas representações sociais. Isso ficou claro no relato do estudante venezuelano entrevistado.

Eu acredito que isso é um desafio maior que todos os estrangeiros enfrentam, vir a um país e talvez ter que, além de lutar com as lutas internas de uma mudança, talvez também ter que lutar com essas lutas externas, daqueles que têm um olhar diferente, daqueles que têm uma expressão diferente, lembrando que ali a nossa situação, o nosso país, sei lá, começou em 2015, então, porém, já tinha muitos venezuelanos que tinham saído do nosso país, que feliz ou infelizmente, já eles tinham criado ali um pensar sobre como que era o povo venezuelano, já tinha-se criado alguns paradigmas. Então, quatro anos após, quando eu chego numa escola, talvez já cada pessoa tinha um pensamento que os venezuelanos são isso, que os venezuelanos são aquilo, então é a parte mais difícil, onde você tem que lutar pra você dizer: não, eu sou diferente! Certamente os que vieram eram assim, mas eu tenho outra maneira de pensar, outra maneira de me comportar (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

A narrativa do estudante se destaca como um desabafo que evidencia a pesada carga emocional das representações sociais negativas e dos estigmas que o acompanham. Em seu depoimento, ele ressalta não apenas as dificuldades inerentes

à adaptação em um novo país, mas também a luta interna do adolescente para se adaptar ao desconhecido e para romper com paradigmas pré-estabelecidos. O estudante destaca que, apesar de os venezuelanos terem sido rotulados e estereotipados ao longo dos anos, ele precisa constantemente afirmar sua individualidade e demonstrar que sua forma de pensar e agir difere dos estereótipos atribuídos.

Esse relato revela, de forma clara, como o preconceito pode ser duplamente oneroso: além de enfrentar os desafios típicos da adolescência, da migração e adaptação, o jovem precisa lidar com uma imagem negativa construída por terceiros, que já carrega uma história e um contexto social específico. Ao enfatizar a necessidade de “lutar para dizer: não, eu sou diferente!”, o jovem estudante evidencia o esforço para reconfigurar a percepção externa, apontando para o impacto direto que tais estigmas podem ter na autoestima e no seu processo de inserção. Essa análise demonstra a urgência de se promover práticas de combate aos preconceitos que se manifestam tanto na esfera social quanto educacional.

Além de todos os desafios enfrentados, a comunidade migrante, como afirma Grosso (2010, p.67), se depara com o problema da barreira linguística, o que gera situações desconfortáveis relacionadas a mal-entendidos pela não compreensão da língua, preconceitos e estigmas, que reduz suas oportunidades, promove a perda de sua identidade social e cria uma imagem deteriorada e errônea do migrante, como foi possível ver tanto na opinião de professores como nas narrativas de estudantes mencionados anteriormente. Por isso é tão importante compreender o conceito de língua de acolhimento, já que se tornou essencial para a melhoria de vida e inserção efetiva dos migrantes na nova sociedade em que agora está inserido.

Enquanto fator social, a língua é constituída por aspectos culturais e diretamente influenciada por eles, não podendo ser dissociada uma da outra, pois como tal faz parte da expressão cultural de uma nação. Fiorin (1997) afirma que a língua é uma manifestação de uma cultura, pois reflete a visão de mundo de um povo. A língua, ao mesmo tempo, necessita de uma cultura para lhe dar suporte, pois é por meio dela que a cultura se manifesta. Dessa forma, a língua é um traço identitário de uma nação, pois confere-lhe um espaço simbólico de identificação.

Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles põem a interagir por meio da fala ou da escrita (Bagno, 2007, p. 23).

Além de um instrumento de comunicação, a língua é o principal elemento de condução da vida social e está interligada à cultura das mais diversas formas, como dito anteriormente, é por meio dela, que se manifesta às realidades culturais e sociais de uma comunidade, na qual compartilham suas vivências, comportamentos e pontos de vista sobre o mundo que os cercam, o que constitui uma forma de identificação, marcando assim suas identidades sociais.

Assim, é preciso se pensar em um ambiente que favoreça a construção de relações sociais, que valorize a cultura de origem dos migrantes e que não anule todas as suas experiências de vida, de valores, de costumes e crenças, permitindo que o mesmo desenvolva laços afetivos e de real vinculação na comunidade de acolhimento, possibilitando o sentimento de pertencimento, de (re)construção de suas identidades e não de exclusão, pois como nos lembra Hall (2006), as identidades culturais são fluídas e em constante transformação e uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Ao analisarmos a relação da língua enquanto instrumento de comunicação e de interação social, fica claro que o domínio da língua está diretamente ligado à capacidade de uma participação plena do indivíduo em sociedade, uma vez que é por meio dela que as pessoas se comunicam, obtém informações, se expressam, compartilham suas visões de mundo e geram conhecimento. Nesse caso, o domínio da linguagem verbal, tanto escrita, falada ou por meio de sinais, viabiliza a criação de novos conhecimentos, conceitos e aprimoram a ação humana.

Segundo Saussure (2006, p. 16) “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”, o autor afirma que a língua é um sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação entre membros de uma comunidade, assim a língua corresponde à uma parte essencial da linguagem e “um indivíduo, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la” (Saussure, 2006, p. 22).

[...] a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se,

pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários (Saussure, 2006, p. 27).

Ao relacionarmos ao contexto migrante, a língua, quando usada como instrumento de interação é de fundamental importância, para que o migrante compreenda novos costumes, valores e culturas que fazem parte da nova comunidade em que agora estão inseridos, mas também possibilita que os mesmos possam expressar seus conhecimentos, tradições e cultura, facilitando assim o processo de adaptação na sociedade que escolheram para se estabelecer.

Proporcionar o ensino da Língua Portuguesa dentro de um contexto acolhedor e humanizado, de forma que esse migrante consiga não só se comunicar, mas atuar ativamente na sociedade que o acolheu, cria novas perspectivas e olhares para sua vida, na qual o mesmo seja capaz de colocar em prática todo seu potencial enquanto novo cidadão, acrescentando a esta comunidade suas vivências, costumes, bagagem histórica e social, em que prevaleça o respeito às diferenças e o enriquecimento pela introdução de novas culturas.

O ensino de Português para esse público, é essencial, não somente para facilitar o processo de comunicação, mas também para que os mesmos possam ser capazes de se inserir em nossa sociedade, com melhor possibilidades de trabalho, estudos e que possam interagir e construir relações sociais entre si e a comunidade local.

Nesse sentido, fica claro que é essencial que as instituições de ensino adotem uma perspectiva intercultural em suas práticas pedagógicas, que permita o diálogo e o respeito às diferentes culturas presentes em sala de aula, com um olhar mais sensível e humanizado para as dificuldades encontradas por quem chega, tendo em vista que a educação é um importante instrumento para a construção de uma sociedade mais plural, justa e democrática, capaz de reconhecer a riqueza da diversidade cultural, desconstruindo pensamentos preconceituosos, discriminatórios e xenofóbicos, muitas vezes enraizados em uma comunidade.

Embora tenhamos evidenciado, anteriormente, a existência de experiências negativas e desafios enfrentados por jovens migrantes, há também um lado profundamente transformador e inspirador quando a escola e os professores atuam de forma acolhedora e humanizada, isso deixa marcas positivas na vida desses jovens e fazem com que esse período de suas vidas seja mais leve e menos traumático. Essa

perspectiva positiva evidencia que a educação, para além de mera transmissão de conteúdos, exerce um papel social e emocional crucial na inclusão desses jovens.

Em algumas das entrevistas realizadas, estudantes migrantes relataram como o ambiente escolar se transformou em um espaço de pertencimento e reconstrução de identidade. Por exemplo, uma das entrevistadas, uma jovem venezuelana, 20 anos, ex-aluna de escola pública e hoje estudante universitária em Manaus, narrou sua vivência da seguinte maneira.

Na escola, na verdade, na parte dos professores, foi o lugar que eu me senti mais brasileira, assim, com todo mundo, porque não tinha essa diferença. Tinha professores que, quando tinha algum tópico de espanhol, me pediam para traduzir mais, mas era para me colocar no convívio, para eu interagir mais. [...] Acabou que ninguém, graças a Deus, nunca interagiu comigo de uma forma ruim. Pelo contrário, com essa ajuda eu tive sorte de nunca passar nada ruim na escola (Estudante 4, comunicação pessoal, 2024).

Da mesma forma, uma jovem haitiana, que hoje também segue seu percurso acadêmico como aluna da graduação em Biomedicina em Manaus, destacou a importância do apoio docente não apenas na esfera educacional, mas também em aspectos práticos do dia a dia quando chegou à cidade.

Bom, desde criança eu fui muito tímida, aí quando eu cheguei aqui a minha timidez me atrapalhou muito e foram os professores que me ajudaram. Me falavam para ir comer, para sair mais da sala, me orientavam do que fazer e eu gostei muito [...] E foi assim que eles me entendiam e me ajudaram muito. Para tirar minha carteirinha de ônibus, foi a professora que me ajudou, para colocar os créditos também, quando eu não tinha como colocar, ela me ajudou também, ela foi muito importante na minha vida (Estudante 2, comunicação pessoal, 2023).

Esses relatos demonstram que, quando a comunidade escolar se engaja na construção de um ambiente inclusivo, os impactos positivos se desdobram em diversas dimensões da vida dos jovens migrantes. A atuação dos professores, que vai além do conteúdo curricular, auxilia na superação de barreiras linguísticas e culturais, promovendo um espaço seguro para o convívio e o desenvolvimento pessoal. A prática de agregar o conhecimento linguístico e cultural dos alunos em atividades escolares, por exemplo, não apenas reforça a autoestima dos estudantes, mas também valoriza a diversidade presente no ambiente educacional.

Além disso, durante este estudo foi possível constatar que o acolhimento escolar efetivo pode reduzir significativamente a sensação de não pertencimento e

isolamento entre jovens migrantes, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e para a construção de relações interpessoais mais sólidas, na sociedade em que agora faz parte e evidencia a capacidade transformadora da escola.

Dessa forma, a transição de um cenário marcado por experiências negativas para um ambiente de acolhimento deixa claro o poder da educação enquanto agente de mudança. Ao reconhecer e valorizar as especificidades e potencialidades dos jovens migrantes, a escola não apenas facilita sua adaptação, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural. O incentivo ao convívio social, o auxílio na adaptação à rotina escolar e até mesmo pequenos gestos de atenção podem marcar positivamente a trajetória desses jovens, tornando a escola um espaço de pertencimento e segurança.

A educação precisa ser concebida como um processo dinâmico e contínuo, capaz de se adaptar às constantes transformações sociais e culturais, reconhecendo a diversidade como elemento enriquecedor do ambiente escolar. Para que cumpra seu papel de forma efetiva, é fundamental que a escola não apenas transmita conhecimentos, mas também desenvolvam estratégias que promovam a equidade e o respeito às diferentes trajetórias de vida dos alunos. No contexto da migração, isso implica compreender e atender às especificidades dos estudantes migrantes, oferecendo suporte pedagógico, linguístico e emocional que favoreçam sua plena inclusão.

A educadora Lakeya Omogun (2018, p. 71) enfatiza que, se existe um lugar onde os jovens migrantes deveriam se sentir seguros e confortáveis, esse lugar é a escola. Isso porque é na escola que esses alunos passam grande parte do tempo e onde têm a oportunidade de interagir com seus pares e adultos significativos fora do círculo familiar. Entretanto, para que a escola cumpra esse papel acolhedor, é necessário reconhecer e valorizar as bagagens culturais que os alunos trazem. A autora observa que historicamente muitas escolas têm uma postura positiva neste processo, quando não silenciam ou minimizam a cultura de estudantes migrantes, o que exige um esforço intencional de tornar a escola um espaço inclusivo, onde o jovem migrante pertence e tem sua identidade respeitada.

Ainda sobre isso, Paulo Freire (1980) afirma que:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (Freire, 1980, p. 39)

Esse pensamento ilustra como uma atmosfera escolar acolhedora pode oferecer suporte emocional e sentido de pertencimento. A escola funciona, assim, como uma espécie de ponte entre a cultura de origem e a sociedade de destino, ajudando o aluno a construir uma identidade bicultural saudável.

Uma educação verdadeiramente humanizada, inclusiva e transformadora não se restringe a diretrizes curriculares ou métodos de ensino, mas se manifesta no acolhimento, no reconhecimento das singularidades e na construção de um espaço onde todos possam se sentir pertencentes, independentemente de seu país de origem. Os desafios da adaptação escolar de jovens migrantes exigem um compromisso coletivo, envolvendo professores, gestores e toda comunidade escolar na criação de um ambiente que valorize a interculturalidade e possibilite o desenvolvimento integral de cada aluno.

Dessa forma, ao assumir a responsabilidade de educar de maneira sensível e comprometida com a realidade dos estudantes, a escola cumpre sua função social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O impacto dessa abordagem ultrapassa os muros escolares, influenciando não apenas o percurso acadêmico dos jovens, mas também sua trajetória de vida, permitindo que se sintam acolhidos, respeitados e preparados para exercer sua cidadania de maneira plena em sua nova casa.

### **2.3 Construindo Pontes Linguísticas: iniciativas que aproximam**

Em um mundo marcado por tantas divisões e polarizações, é essencial que possamos identificar e valorizar elementos que nos unem enquanto seres humanos. Independentemente de nossas diferenças culturais, compartilhamos uma essência comum que nos permite sentir empatia, buscar a felicidade e enfrentar desafios. Essa percepção, nos inspira a “construir pontes” como forma de troca de experiências e cooperação, criando ambientes multiculturais e harmoniosos.

Em um cenário de intensas transformações culturais e sociais, especialmente em uma cidade como Manaus, onde a diversidade se faz presente de forma tão marcante, torna-se imperativo repensar as práticas pedagógicas para atender às demandas de um público tão singular. Nesse contexto, a idealização de projetos que ofereçam apoio e auxílio no processo de adaptação surgem como resposta aos desafios enfrentados por esses jovens diariamente, visando não apenas facilitar o acesso ao conhecimento e à cidadania, mas também fomentar o sentimento de pertencimento, a plena comunicação, a construção de laços sociais e a valorização das identidades culturais desses jovens.

No cenário global, a educação intercultural apresenta oportunidades para o desenvolvimento de competências que são essenciais no século XXI, como a empatia, a comunicação intercultural e a capacidade de trabalhar colaborativamente com pessoas de diferentes *backgrounds* culturais. [...] a educação intercultural oferece uma base para a construção de pontes de entendimento que são fundamentais em um mundo cada vez mais conectado, mas também dividido por questões culturais (Bullerjahn *et al.*, 2024, p. 8).

Nesse contexto, o papel do professor assume uma dimensão ainda mais significativa. Ao reconhecer e valorizar as experiências compartilhadas de lutas, alegrias, tristezas e conquistas, o educador atua como facilitador de conexões genuínas, promovendo um senso de solidariedade e compaixão entre os alunos. Ao respeitar as diferenças, o professor incentiva a busca por pontos de contato e compreensão mútua, ajudando a transformar a sala de aula em um espaço inclusivo e inspirador.

Ao deixar de lado os aspectos que ampliam o distanciamento, adotamos o acolhimento e a empatia como ferramentas poderosas para a construção de novas e fortes relações sociais. Assim, tanto o professor quanto os demais membros da comunidade escolar, precisam se unir na missão de diminuir as distâncias e promover conexões sociais mais saudáveis, produtivas e transformadoras.

Desde o início da minha jornada como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino em Manaus, como já foi exposto anteriormente, pude observar de perto as dificuldades e desafios enfrentados pelos jovens migrantes. Foi a partir desse olhar mais sensível e atento que surgiu a vontade e a necessidade de pensar em iniciativas que favorecessem sua adaptação, transformando o ensino em um instrumento de acolhimento, troca e empoderamento.

Iniciativas que promovam a aproximação do migrante com a sociedade em que agora vive são fundamentais para converter desafios em oportunidades reais de desenvolvimento e crescimento pessoal desses jovens. Projetos direcionados ao acolhimento e ao suporte durante o processo de adaptação não apenas incentivam o desenvolvimento da autoconfiança desses jovens, mas também ampliam suas possibilidades, tornando a jornada frente a uma nova cultura uma experiência enriquecedora e menos traumática. Segundo Carmozini e Moraes (2021):

Nesse contexto é desejável que o professor apresente um posicionamento diferenciado para os aspectos afetivos e emocionais que possam também envolver o estudante, uma vez que este público discente nem sempre está no país de acolhida pela própria vontade. Portanto, os fatores linguísticos, culturais e psicossociais atrelados ao processo de acolhimento não devem ser ignorados (Carmozini e Moraes, 2021, p. 189).

Minha primeira experiência nesse campo ocorreu em 2022, quando desenvolvi e conduzi o projeto Português para além das fronteiras: diminuindo distâncias e humanizando a educação. Essa iniciativa, realizada no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE) e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), buscou ampliar o alcance da educação em Língua Portuguesa, promovendo a inclusão e a aproximação entre diferentes comunidades. Por meio do projeto, foram exploradas metodologias inovadoras que integram aspectos culturais e humanos, contribuindo para a democratização do conhecimento e para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e acessível.

A seguir, temos a imagem que representava a identidade visual deste projeto na Figura 2.

Figura 2 - Identidade visual do projeto Português para além das fronteiras (PCE-FAPEAM/2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O projeto foi realizado em uma escola pública de Manaus, com a participação de estudantes brasileiros, bem como migrantes oriundos da Venezuela e do Haiti e tinha como foco reduzir as distâncias culturais presentes no contexto escolar, não só possibilitando o auxílio no ensino da Língua Portuguesa, mas também por meio da interação social com outros alunos, dos encontros de troca linguística e cultural, além das rodas de conversa para que os jovens pudessem ser ouvidos sobre suas vivências e pudessem se sentir parte integrante da comunidade escolar.

Além disso, tendo como pilar uma educação mais inclusiva e humanizada, o projeto foi criado para incentivar o acolhimento e o respeito aos alunos vindos de diferentes países, por meio da produção de placas indicativas, divulgação de informativos (produzidos nas línguas de origem desses estudantes), mostras culturais, entre outras atividades, que incluíssem os jovens migrantes matriculados na escola como participantes.

Ainda durante esse projeto, com a orientação da professora, tanto os alunos brasileiros como os estrangeiros, fizeram a substituição das placas indicativas e informativas da escola, por placas produzidas por eles, com as informações traduzidas para os idiomas: Português, Inglês, Espanhol e Francês, facilitando assim a identificação no dia a dia por alunos não falantes de Língua Portuguesa como é possível ver na Figura abaixo (Figura 3).

Figura 3 - Placas de orientação e informação produzidas por alunos durante projeto



Fonte: Autoria própria (2022).

Durante a realização do projeto os principais objetivos foram possibilitar a interação e a inclusão social de jovens migrantes na escola, incentivar o acesso à informação sobre novas culturas, tanto para quem vem de outro país, mas também para os alunos da comunidade local, estimular a prática de ações que visem o respeito e o acolhimento de alunos migrantes, criar um espaço humanizado com foco na formação de jovens aptos a atuarem em sociedade e ainda desenvolver o protagonismo juvenil.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008 *apud* Carmozini e Moraes, 2021, p. 195).

Dessa forma, para concretizar os objetivos almejados no projeto, foram estruturadas diversas atividades que visavam inserir os alunos migrantes no ambiente escolar e na comunidade local. Além da implementação das placas informativas, que auxiliavam na orientação e familiarização com o espaço escolar, organizamos encontros quinzenais cuidadosamente planejados para promover a interação e o aprendizado mútuo. Nesses encontros, os alunos participavam de atividades lúdicas e dinâmicas, que incluíam rodas de conversa para debater questões culturais e sociais, momentos destinados ao esclarecimento de dúvidas sobre a Língua Portuguesa e atividades práticas que incentivavam a troca de experiências entre os estudantes migrantes e seus colegas locais.

Essa abordagem integrada não apenas facilitava a adaptação dos jovens ao novo contexto, mas também fortalecia os laços de solidariedade e respeito mútuo. Ao incorporar práticas pedagógicas que privilegiam o diálogo intercultural e a participação ativa, foi possível promover uma troca de experiências e saberes, transformando desafios em oportunidades de crescimento coletivo. Dessa forma, os estudantes não apenas se adaptavam melhor à nova realidade, mas também construíam uma rede de apoio que ampliava a compreensão das diferenças culturais e fortalecia a autoestima de cada um, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor como ilustrado na Foto 1.

Foto 1 - Registro de encontros realizados durante o projeto Português para além das fronteiras (2022)



Fonte: Autoria própria (2022).

Ao término do projeto, realizou-se uma mostra cultural organizada pelos próprios alunos, que serviu como espaço dinâmico de troca de experiências. Durante o evento, os estudantes compartilharam elementos representativos de suas culturas de origem, apresentando um pouco sobre cada país através das tradições, festividades e comidas típicas. Essa iniciativa permitiu aos demais participantes um contato direto e enriquecedor com a diversidade cultural presente naquela escola, celebrando as raízes de cada um e promovendo um ambiente de aprendizado mútuo e respeito.

O evento destacou a importância do acolhimento e do diálogo intercultural para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e plural. Com exposições interativas, apresentações musicais e rodas de conversa, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas identidades e reconhecer o valor das diferenças. Essa vivência não apenas ampliou o conhecimento cultural dos participantes, mas também fortaleceu o sentimento de pertencimento e a coesão social, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes das complexidades do mundo globalizado. Uma amostra dessa iniciativa pode ser vista na foto abaixo, durante a apresentação de pratos típicos de cada país. (Foto 2)

Foto 2 - Realização de mostra cultural com comidas típicas dos países de origem dos jovens envolvidos no projeto Português para além das fronteiras (2022)



Fonte: Autoria própria (2022).

Sabemos que, apesar de o projeto Português para além das fronteiras ter representado apenas um pequeno passo em um longo caminho rumo a transformações efetivas, ele já demonstrou ser possível diminuir as distâncias entre o aluno migrante e sua nova realidade. Essa iniciativa, realizada em uma escola pública, permitiu que os estudantes se sentissem parte do ambiente escolar e facilitou seu processo de interação com os demais. A produção desenvolvida por eles, utilizando sua própria linguagem para se comunicar com um público que se reconhece em suas histórias, mostrou-se um poderoso instrumento de cidadania, reconhecimento e interação, evidenciando o impacto positivo que a construção de pontes entre diferentes realidades pode ter.

Impulsionada por essa experiência transformadora, minha prática docente e o contato diário com as realidades dos jovens migrantes em escolas de Manaus despertaram em mim a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, os desafios e potencialidades desse público. Foi justamente a constatação das dificuldades e as possibilidades presentes na vida desses alunos que originou esta pesquisa, que me permitiu ingressar no mestrado pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no ano de 2023. Esta jornada acadêmica abriu caminho para o desenvolvimento de projetos e estudos que visam trazer algum retorno benéfico para

essa parcela da população, culminando na idealização de um novo projeto, ainda no ano de 2023, um curso de extensão chamado Construindo Pontes Linguísticas: curso de Língua Portuguesa para alunos imigrantes, que por meio de aulas de reforço de Língua Portuguesa, buscou se aproximar e entender mais profundamente a realidade desses jovens e suas famílias.

Ao todo, 19 jovens migrantes matriculados em duas escolas públicas de Manaus participaram voluntariamente das duas edições desse projeto, esses jovens formaram um grupo heterogêneo, como podemos ver na tabela abaixo que mostra o perfil dos estudantes participantes. (Tabela 10)

Tabela 10 - Perfil dos estudantes migrantes que participaram do curso Construindo Pontes Linguísticas

| <b>Perfil dos estudantes migrantes participantes do curso<br/>Construindo Pontes Linguísticas – 2023 e 2024</b> |                        |
|---|------------------------|
| <b>Gênero</b>   | Feminino: 7 (36,84%)   |
|   | Masculino: 12 (63,16%) |
| <b>Idade</b>  | 10 anos: 1 (5,26%)     |
|   | 12 anos: 2 (10,53%)    |
|   | 13 anos: 2 (10,53%)    |
|   | 14 anos: 5 (26,32%)    |
|   | 15 anos: 3 (15,79%)    |
|   | 16 anos: 3 (15,79%)    |
|   | 17 anos: 2 (10,52%)    |
|   | 18 anos: 1 (5,26%)     |
| <b>Nacionalidade</b>  | Venezuela: 15 (78,95%) |
|   | Haiti: 4 (21,05%)      |

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa (2024).

Observa-se que o grupo de estudantes migrantes participantes do projeto eram majoritariamente masculino (63,16%), com presença feminina de 36,84% e que coincidentemente é a realidade nas escolas em que aconteceram o projeto, nas quais a maioria dos estudantes migrantes eram do sexo masculino. Em relação à faixa etária, há uma distribuição que abrange dos 10 aos 18 anos, concentrando-se principalmente nas idades de 13, 14, 16 e 17 anos (cada uma correspondendo a 15,79% do total), o que indica um público predominantemente adolescente. No que diz respeito à nacionalidade, nota-se a predominância de alunos provenientes da Venezuela (78,95%), seguida pelos do Haiti (21,5%), evidenciando o contexto migratório mais frequente na região de Manaus, onde se concentra significativa população venezuelana. Esses dados reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas à diversidade cultural e etária, permitindo que o curso

fornece estratégias de ensino mais adequadas ao perfil de cada grupo de estudantes.

A partir desse perfil majoritariamente adolescente, com predomínio de estudantes venezuelanos, o curso Construindo Pontes Linguísticas encontrou um cenário fértil para investigar em tempo real, os desafios e potencialidades envolvidos na adaptação escolar. Essa diversidade de idades, origens e demandas linguísticas não apenas reforçou a importância de metodologias pedagógicas específicas, como também criou condições para que o projeto se torna-se um frutífero campo de pesquisa, na qual a interação entre professora, alunos e a comunidade escolar possibilitou a coleta de dados e a análise de práticas pedagógicas. Assim, a iniciativa não apenas fortaleceu a inclusão de jovens migrantes, mas também enriqueceu a produção acadêmica, reafirmando o compromisso da universidade com a transformação social e o avanço do conhecimento.

Importante ressaltar que neste contexto, a extensão universitária desempenha um papel essencial na construção de pontes entre o saber acadêmico e as demandas sociais, permitindo que o conhecimento produzido nas universidades impacte diretamente a comunidade. Cursos de extensão, como o Construindo Pontes Linguísticas, destacam-se por seu potencial em transformar desafios em oportunidades de inclusão e inserção, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e culturais, como é a realidade da comunidade migrante em Manaus.

Para Chauí (2001, p.35) a universidade é “uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Assim, o propósito da extensão universitária é levar os conhecimentos e recursos gerados nas universidades para fora de seus limites, impactando diretamente a sociedade de maneira positiva, indo muito além de uma atividade extracurricular, sendo um compromisso essencial das instituições de ensino superior com a comunidade a que faz parte.

Chaves e Gamboa (2000) complementam que:

formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir

do ensino-pesquisa-extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (Chaves e Gamboa, 2000, p. 164).

Tendo em vista as múltiplas possibilidades de atuação da universidade por meio dos projetos de extensão, o curso Construindo Pontes Linguísticas: curso de Língua Portuguesa para alunos imigrantes foi criado como uma iniciativa de extrema importância para atender às demandas crescentes da comunidade migrante em Manaus. Desenvolvido em parceria com o Programa de Extensão Observatório de Cidadania e Relações de Poder, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), idealizado pela autora deste trabalho, sob coordenação da orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Lúcia Marina Puga Ferreira, o projeto visou oferecer aulas de reforço de Língua Portuguesa a jovens migrantes matriculados em escolas públicas, promovendo sua inclusão social cultural e educacional.

Neste caso, o ensino da Língua Portuguesa é conduzido de forma humanizada e sensível às necessidades dos estudantes, respeitando suas origens, culturas e histórias. Assim, o curso não apenas facilita a adaptação dos migrantes ao novo contexto, mas também os coloca como protagonistas de suas próprias trajetórias em um país diferente.

Ainda sobre os benefícios do desenvolvimento de projetos de extensão aliado à formação acadêmica, Scheidemantel, Klein e Teixeira (2004) apresentam algumas vantagens da extensão universitária:

As vantagens da extensão são inúmeras: (i) conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida; (ii) prestação de serviços e assistência à comunidade; (iii) fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e a criação de novos cursos; (iv) fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade; (v) facilita a inserção ensino-pesquisa-extensão; (vi) possibilita a inserção universidade-comunidade; (vii) possibilita a comunidade universitária conhecer a problemática nacional e atuar em busca de soluções plausíveis, dentre outras (Scheidemantel, Klein e Teixeira, 2004, p.2).

Dessa forma, a experiência gerada por essa iniciativa além de ser a base para uma pesquisa consistente, também fortalece o compromisso da universidade em responder aos desafios sociais contemporâneos, especialmente na cidade de Manaus, marcada pela diversidade étnica e cultural devido aos movimentos

migratórios que são uma realidade em nossa sociedade. Assim, o curso de extensão Construindo Pontes Linguísticas exemplifica como o conhecimento acadêmico pode ser traduzido em benefícios tangíveis, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade, ao mesmo tempo que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a convivência multicultural.

Em um contexto de migrações globais, especialmente no Brasil, onde Manaus desponta como um polo de diversidade cultural e étnica, tornou-se imprescindível oferecer apoio ao aprendizado da Língua Portuguesa, ferramenta chave para a inclusão social e a comunicação cotidiana. Sendo assim, a partir dos estudos sobre língua de acolhimento, o curso Construindo Pontes Linguísticas: curso de Língua Portuguesa para alunos imigrantes se consolidou como uma iniciativa essencial para suprir as demandas de parte da comunidade migrante em busca de inserção na sociedade manauara.

O objetivo central do projeto foi ser um elo entre culturas, promovendo não apenas o ensino da língua, mas também a inserção dos participantes no ambiente escolar e na sociedade local. Tal iniciativa forneceu ferramentas para que migrantes se adaptem e interajam de maneira eficiente em seu novo ambiente, construindo laços interculturais e ampliando suas perspectivas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Como exposto anteriormente o projeto foi desenvolvido como parte do Programa de Extensão Observatório da Cidadania e Relações de Poder, vinculado ao PPGICH/UEA que tem entre outros objetivos, os de promover estratégias sobre a vivência da cidadania, preparar os sujeitos para serem protagonistas de suas histórias pessoais e agentes engajados sociopoliticamente na construção de um mundo mais justo, pacífico e solidário que se assenta na cidadania plena.

Assim, o curso teve sua primeira edição realizada no período de 12 de setembro a 19 de dezembro de 2023, totalizando 40 horas de atividades. Aconteceu na Escola Estadual Vicente Telles de Souza, localizada no bairro São Geraldo, zona urbana de Manaus, e contou com a participação de 8 alunos migrantes, regularmente matriculados no Ensino Médio, originários de países como Venezuela e Haiti. Já a segunda edição do curso foi realizada entre os dias 11 de junho e 22 de agosto de 2024, também com 40 horas de atividades, aconteceu na Escola Estadual Santo Antônio, localizada no bairro Santo Antônio, zona urbana de Manaus, e contou com a

participação de 11 alunos migrantes, regularmente matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo todos originários da Venezuela.

Antes do início do curso, foram realizadas reuniões nas escolas participantes, para que a comunidade escolar pudesse conhecer o projeto, o curso que seria oferecido, o público-alvo e os objetivos que levaram à sua criação, bem como os que buscamos alcançar com sua realização. Em seguida, foram promovidos encontros com a família dos jovens migrantes matriculados na instituição, com o intuito de explicar os objetivos do curso e obter a autorização necessária para a participação dos estudantes menores de idade. Essa etapa de divulgação presencial foi complementada por uma estratégia abrangente que alcançou tanto a comunidade escolar quanto o público externo.

Essa abordagem multifacetada de comunicação revelou-se essencial para o engajamento e adesão dos envolvidos. As reuniões não só esclareceram dúvidas, mas também estabeleceram um ambiente de transparência e confiança, fortalecendo os laços entre os organizadores, a comunidade escolar, os alunos e suas famílias. O diálogo direto com os responsáveis possibilitou a construção de uma rede de apoio que assegurou o sucesso do projeto, enquanto a utilização estratégica das mídias digitais ampliou o alcance da mensagem, despertando o interesse de novos participantes.

Vale ressaltar ainda, que o apoio de toda comunidade escolar, além do suporte da gestão das escolas e a receptividade com o projeto, foi fundamental para que fosse possível desenvolver de forma positiva todas as etapas do projeto, desde o acolhimento na escola, até a abertura para que pudéssemos alterar a rotina escolar, mesmo que minimamente, para que fosse possível a realização do curso e o desenvolvimento do projeto com sucesso do início ao fim.

Dessa forma, a associação entre métodos presenciais e virtuais fortaleceu o compromisso com a inclusão, criando as condições ideais para o desenvolvimento do curso e para a promoção de uma experiência educativa enriquecedora e transformadora. A divulgação nas redes sociais do PPGICH, da UEA e das escolas participantes, foi feita por meio de panfletos virtuais, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Panfletos de divulgação da 1ª e 2ª edição do curso de extensão Construindo Pontes Linguísticas (2023 e 2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2023/2024).

O curso foi estruturado para abordar diferentes dimensões da Língua Portuguesa (oral, escrita, auditiva e leitora) e para promover a compreensão de aspectos culturais do Brasil. Com o uso de metodologias dinâmicas e inclusivas, como rodas de conversa, músicas vídeos e materiais didáticos da coleção Pode Entrar: Português do Brasil, produzida pelo ACNUR, o projeto visou facilitar a interação social, o acesso a oportunidades educacionais e o desenvolvimento de habilidades linguísticas consistentes.

As atividades iniciais do curso buscaram criar um ambiente acolhedor. Durante as rodas de conversa inaugurais, os alunos foram encorajados a compartilhar suas experiências e vivências escolares em seu país de origem, os alunos puderam ainda expor suas principais dificuldades nesse novo contexto, aproximando os da professora e dos colegas.

As primeiras dinâmicas revelaram desafios significativos na escrita de palavras simples em Português, reforçando a importância de um ensino adaptado às suas necessidades, como pode ser visto no registro de atividade na Foto 3.

Foto 3 - Registro de atividade realizada durante o curso de extensão Construindo Pontes Linguísticas (2023)



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A proposta do curso não se limitou ao ensino da língua, mas também à valorização das culturas de origem dos participantes. Ao longo das aulas foram promovidas discussões sobre tradições, datas comemorativas e costumes dos países de origem, comparando-os com a cultura brasileira. Essa abordagem intercultural estimulou a troca de experiências e fortaleceu os laços entre os participantes e a comunidade escolar local.

Ao final do projeto os participantes preencheram questionários com informações pessoais e questões apontando suas percepções sobre o curso, sugestões para edições futuras e ainda, receberam certificados de conclusão emitidos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A análise dos dados obtidos junto aos alunos que participaram do curso evidencia uma adesão extremamente positiva. A maioria dos participantes classificou a iniciativa e a experiência vivida como ótima, com 13 respostas favoráveis à ideia do curso e 18 à experiência em si, os demais classificaram como boa, porém nenhum aluno avaliou a iniciativa e a experiência como ruim ou péssima. Esse resultado sugere que a oferta de um curso direcionado às necessidades dos migrantes atende

a uma demanda real, contribuindo significativamente para a adaptação e inclusão desses jovens no ambiente escolar.

Além disso, o consenso de que o curso cumpriu o que havia sido proposto, aliado à disposição dos alunos em recomendar a iniciativa a outros migrantes, evidencia a eficácia e relevância do projeto. Os estudantes enxergaram no curso uma ferramenta para superar desafios, tanto na esfera educacional quanto no seu cotidiano, reforçando a importância de práticas adaptadas às suas realidades culturais e linguísticas.

No que tange à aplicabilidade prática do aprendizado, as respostas destacam que o curso ofereceu benefícios concretos. Muitos alunos apontaram que o aprimoramento no domínio da Língua Portuguesa iria contribuir para o desempenho nas tarefas escolares, melhoria da comunicação e abertura de caminhos para futuras oportunidades, como o ingresso no ensino superior ou a entrada no mercado de trabalho. Essa percepção ressalta a função do projeto não apenas como um espaço de aprendizado linguístico, mas também um instrumento de empoderamento pessoal e social.

É importante registrar que todos os participantes reconheceram uma evolução significativa em sua capacidade de compreender e escrever em nosso idioma. Esse avanço nas competências linguísticas não só facilita a inserção desses alunos no contexto educacional, mas também promove a segurança necessária para enfrentar os desafios do cotidiano em uma sociedade nova. Em suma, a visão dos estudantes migrantes confirma que o curso Construindo Pontes Linguísticas foi um importante instrumento para fortalecer suas habilidades e abrir novas possibilidades de inclusão e desenvolvimento.

A experiência com o curso evidenciou como a barreira linguística pode dificultar a adaptação educacional e social, afetando o desempenho acadêmico e as relações interpessoais dos jovens migrantes. Contudo, à medida que os participantes desenvolviam suas competências linguísticas, foi possível observar avanços significativos em sua capacidade de interação e participação ativa na comunidade escolar. A abordagem contribuiu para a criação de um espaço mais acolhedor, onde os alunos se sentiam respeitados e incluídos, o que impactou positivamente na motivação para tarefas cotidianas. Importante ressaltar ainda, que todo material obtido durante a realização das edições do curso de extensão Construindo Pontes

Linguísticas nos forneceu um rico banco de dados para fomentar a pesquisa e para a produção deste trabalho.

Como parte das atividades do projeto, após o término do curso direcionado aos alunos migrantes, organizamos uma série de palestras com o objetivo de apresentar os resultados alcançados. Essas sessões foram cuidadosamente planejadas para evidenciar metodologias aplicadas, os avanços no processo de aprendizagem e as transformações observadas no desempenho dos estudantes. O compartilhamento dessas informações possibilitou não apenas a avaliação dos resultados, mas também a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas, incentivando a busca por inovações e a melhoria contínua.

Paralelamente, as palestras desempenharam um papel crucial na sensibilização escolar. Ao abordar temas como o respeito às diferenças culturais, o acolhimento de alunos migrantes e o combate à discriminação e à xenofobia. Essa iniciativa visou estimular uma cultura de inclusão e empatia, promovendo a construção de um espaço escolar mais justo e harmonioso para todos. A seguir, podemos ver o registro dessa atividade ilustrado na Foto 4.

Foto 4 - Palestra realizada com a comunidade escolar sobre respeito às diferenças culturais e combate à discriminação e xenofobia nas escolas



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Assim, reafirmamos a importância de iniciativas de extensão universitária na promoção da inclusão social e do respeito à diversidade cultural. Ao conectar a academia às demandas reais de comunidades vulneráveis, este projeto mostrou que o ensino de Língua Portuguesa pode ir além da comunicação, funcionando como um instrumento poderoso de inserção social, já que o ensino humanizado e culturalmente sensível é essencial para atender às necessidades de jovens migrantes.

Iniciativas como esta, em que a universidade abre as portas para a comunidade, promovem não apenas o aprendizado, mas também a construção de laços mais fortes entre diferentes culturas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. A experiência serve como inspiração para futuras ações que busquem enfrentar desafios semelhantes, mostrando que a educação pode ser uma ponte eficaz para a inclusão e a transformação social.

### 2.3.1 Português como língua de acolhimento

Ao longo deste estudo, evidenciamos como a língua desempenha um papel crucial na adaptação social dos jovens migrantes, funcionando não apenas como meio de comunicação, mas também como elemento estruturante das identidades culturais. No capítulo anterior, mostramos algumas estratégias que visam promover o acolhimento, destacando as barreiras linguísticas, que comprometem o acesso a serviços essenciais e dificultam a inserção social, como um dos maiores desafios enfrentados por esses jovens.

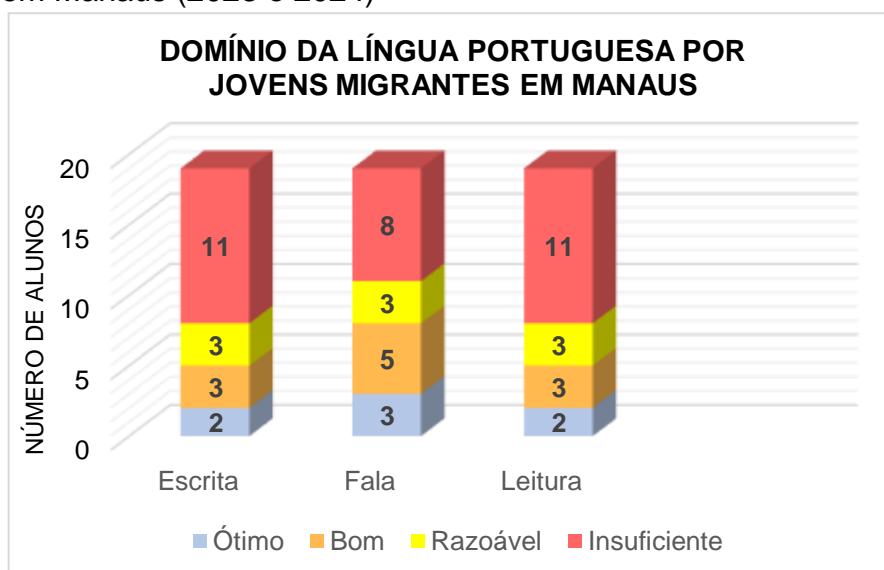
Nesse contexto, é necessário propor uma reflexão mais aprofundada sobre a importância de repensar o ensino do idioma local, não meramente como uma disciplina, mas como uma prática transformadora que favoreça o diálogo intercultural e a construção de pontes entre diferentes vivências. Baseados em uma abordagem que integra as dimensões individual e coletiva da linguagem, se faz indispensável analisar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa visando superar as barreiras linguísticas existentes nesse cenário e a efetiva inclusão dos jovens migrantes na sociedade brasileira.

Após a realização dos projetos voltados para a inclusão e o ensino da Língua Portuguesa, citados anteriormente neste trabalho e que possibilitaram a obtenção de dados, foi possível constatar, a partir do contato direto com os alunos migrantes

matriculados nas escolas participantes, que ao chegarem ao Brasil, a falta de conhecimento acerca do idioma local, foi o maior problema enfrentado por esses jovens e seus familiares.

A pesquisa envolveu 19 jovens migrantes, matriculados em duas escolas públicas da zona urbana de Manaus, nos ensinos Fundamental e Médio, que participaram voluntariamente do projeto Construindo Pontes Linguísticas. Esses estudantes possuem tempos de residência em Manaus que variam de menos de 6 meses até 5 anos na cidade, o que exerce influência significativa sobre o domínio da Língua Portuguesa em suas diferentes dimensões: escrita, fala e leitura. Os resultados obtidos durante a pesquisa podem ser vistos no gráfico a seguir. (Gráfico 3)

Gráfico 3 - Dados do domínio da Língua Portuguesa registrados por jovens migrantes em Manaus (2023 e 2024)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados obtidos em questionários aplicados durante o projeto (2023 e 2024).

Em relação à habilidade de escrita, observou-se que 57,89% dos jovens apresentaram nível insuficiente, indicando grande dificuldade para se expressarem de forma escrita em Português. Esse índice sugere que a produção de textos, que demanda maior conhecimento formal da língua e regras gramaticais mais complexas, representa um desafio particular para a maioria. Por outro lado, 15,79% classificaram-se em nível razoável, 15,79% em bom e 10,53% em ótimo, o que revela que existe um pequeno grupo com domínio satisfatório da escrita.

Quanto à fala, a porcentagem de alunos em nível insuficiente diminuiu para 42,11%, indicando que a habilidade oral tende a se desenvolver mais rapidamente do que a escrita. Contudo, esse número representa quase metade dos participantes, sinalizando a necessidade de reforço no aprendizado de aspectos orais da Língua Portuguesa. Observou-se também que 15,79% dos jovens se encontram no nível razoável, 26,32% em bom e 15,79% em ótimo, configurando um grupo maior de alunos com desempenho mais sólido na comunicação oral.

No que diz respeito à leitura, 47,3% dos estudantes foram classificados no nível insuficiente, enquanto 26,32% se encontram em razoável, 15,79% em bom e 10,53% em ótimo. Embora o índice insuficiente seja menor do que na escrita, ainda se trata de um número elevado, demonstrando que a compreensão de textos em Língua Portuguesa também representa um obstáculo significativo. É possível que a dificuldade com vocabulário e aspectos gramaticais específicos influencie a interpretação adequada de materiais escritos.

De forma geral, constata-se que os jovens migrantes, em sua maioria, encontram barreiras no domínio do Português, especialmente na escrita. Fatores como o tempo de permanência em Manaus, o contato prévio com a língua e as oportunidades de praticá-la no cotidiano escolar e comunitário contribuem para essa heterogeneidade de níveis de proficiência. Ainda que, exista um grupo de alunos com desempenho satisfatório, a necessidade de ações pedagógicas voltadas para o ensino de Português como segunda língua se faz evidente, pois tais medidas podem promover o desenvolvimento integral dessas competências e facilitar a adaptação dos jovens ao novo contexto.

Essa deficiência no domínio do idioma local não se restringe a dificuldades acadêmicas, mas também interfere em aspectos fundamentais da vida cotidiana. A falta do domínio da Língua Portuguesa influencia diretamente na dificuldade em conseguir emprego, moradia, atendimento médico e em outras situações comunicativas essenciais. Assim, o ensino de Português transcende o aspecto cognitivo e assume um papel crucial na dinâmica social e na inserção de migrantes em uma sociedade. Barbosa e São Bernardo (2017) afirmam que:

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo

como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a saber agir, saber fazer e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadã(o) desse novo contexto, de forma cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 61).

Além disso, é importante reconhecer que as dificuldades com o idioma podem afetar a autoconfiança dos jovens migrantes, levando-os a se sentirem incapazes de se comunicar de forma eficaz. Essa insegurança pode resultar em isolamento social e sentimentos de inferioridade, dificultando ainda mais o processo de adaptação e a construção de vínculos na nova comunidade. O tratamento da Língua Portuguesa, portanto, deve ir além da mera transmissão de conhecimentos gramaticais e vocabulário; ela precisa ser encarada como um instrumento de acolhimento e empoderamento capaz de não só melhorar as habilidades linguísticas, mas também fortalecer a identidade e a autoestima desses jovens,

Para Bakhtin (2011) a linguagem é um sistema simbólico que emerge da interação entre os membros de uma comunidade organizada. Os significados dos signos, inclusive os signos linguísticos, são estabelecidos por consensos entre os membros de um determinado grupo social. A consciência individual, por sua vez, é uma internalização do social. As interações sociais são essenciais para o desenvolvimento da consciência individual. Os significados desenvolvidos nessas interações passam a fazer parte do psiquismo individual, articulando-o e possibilitando sua expressão através da palavra ou de quaisquer outros conjuntos simbólicos, como a arte, a religião, a ciência e as leis.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). Para cada indivíduo, essa desinserção de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho de suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana (Bakhtin, 2011, p.379).

Ao relacionarmos ao contexto migrante, a língua, quando usada como instrumento de interação é de fundamental importância, para que o sujeito

compreenda os costumes, e valores que fazem parte da nova comunidade em que agora estão inseridos, mas também possibilita que os mesmos possam se comunicar e se expressar facilitando assim o processo de inserção e adaptação na sociedade que escolheram para se estabelecer.

A linguagem é a principal ferramenta que utilizamos para transmitir nossos pensamentos, sentimentos, necessidades e convicções aos outros. Através da língua, conseguimos compartilhar conhecimentos, nossa cultura, estabelecer conexões emocionais e construir relacionamentos significativos. Além disso, a língua é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, pois nos permite compreender o mundo ao nosso redor e participar ativamente da vida em comunidade.

A importância da língua como meio de comunicação vai além do simples compartilhamento de informações. Ela é também uma ferramenta poderosa para a expressão da identidade cultural e individual. Cada língua reflete a história, os valores e a cultura de um grupo de pessoas, e preservá-la é manter viva uma parte fundamental de nossa herança. Além disso, a língua é o veículo através do qual as sociedades desenvolvem suas instituições, normas e regras sociais, permitindo a cooperação e o funcionamento eficaz de comunidades e nações. Portanto, a língua desempenha um papel central na nossa capacidade de nos relacionarmos uns com os outros e de construir uma sociedade rica em diversidade e compreensão mútua.

De acordo com Álvarez e Santos (2010):

A língua reflete as características gerais de uma sociedade e é por meio dela que a cultura é transmitida; a língua não informa sobre o mundo, informa o mundo, as ideias, a convivência, os costumes e tradições de um povo. Sendo a comunicação um processo cultural e linguístico, é indispensável que as pessoas envolvidas nesse processo dominem não só a língua, como também os repertórios culturais que fazem parte da sociedade, a fim de que se comuniquem de maneira profícua (Álvarez e Santos, 2010, p. 202).

A partir de todos os desafios impostos pela barreira linguística já expostos, é urgente repensar o papel da Língua Portuguesa no contexto migratório, adotando uma perspectiva que vá além do seu uso meramente comunicacional. Nesse sentido, surge o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que propõe uma abordagem pedagógica e política voltada para a criação de ambientes educativos e sociais mais inclusivos para os migrantes. O PLAc não se restringe ao ensino formal

do idioma, mas se estabelece como um instrumento de acolhimento, valorizando a diversidade e as experiências individuais dos migrantes.

Rizental (2019, p. 259) afirma que no âmbito dos estudos da linguagem, nomes como Anunciação (2018), Bizon e Camargo (2018), e Lopez e Diniz (2018) enfatizam a importância de compreender o acolhimento a partir de uma perspectiva que se distancie do senso comum, o qual frequentemente o reduz a uma abordagem paternalista. Em oposição a esse reducionismo, os autores citados destacam a singularidade do contexto de ensino de Português e ressaltam a relevância de marcar essa especificidade por meio de uma designação própria, defendendo assim o PLAc como uma compreensão muito mais ampla e crítica do acolhimento.

Dessa forma, o Português como Língua de Acolhimento precisa ser entendido como:

[...] a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de Português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o Português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Bizon, 2013, p. 123).

Ainda nesse sentido, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vem se tornando cada vez mais importante no cenário educacional brasileiro, sendo necessário que o mesmo seja visto como uma nova realidade nas instituições de ensino, já que é crescente a presença de falantes de outras línguas em salas de aula. Para Lopez (2018):

(...) o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil (Lopez, 2018, p.20).

A implementação do PLAc implica na adoção de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às especificidades dos migrantes. Instituições educacionais e espaços comunitários que incorporam essa abordagem tendem a promover atividades contextualizadas, que respeitam a bagagem cultural dos alunos e incentivam a interação com a realidade local. Dessa forma, o ensino de Português deixa de ser

visto como um mero conteúdo curricular, para ser entendido como um instrumento que favorece a construção de uma identidade híbrida e inclusiva.

A consolidação do conceito de Português como Língua de Acolhimento representa um avanço rumo a uma sociedade mais justa e plural. Ao transformar a língua em um agente de acolhimento, promove-se não só a aquisição de competências linguísticas, mas também o exercício pleno da cidadania, para uma participação ativa na sua nova realidade.

Para Miranda e Lopez (2019) diferente de outras modalidades de ensino, o PLAc precisa levar em conta todas as diversidades e fragilidades que possam ser encontradas em uma sala de aula com alunos vindos de nacionalidades diversas, com seus valores, suas crenças, culturas e línguas distintas, uma vez que se trata do ensino voltado a migrantes e refugiados, que muitas vezes chegam ao Brasil sem o devido suporte e necessitam de um ambiente mais acolhedor e com uma abordagem mais humanizada.

Ainda, segundo São Bernardo (2016) o conceito de língua de acolhimento

[...]transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (São Bernardo, 2016, p.66).

Assim, é preciso se pensar em um ambiente que favoreça a construção de relações sociais, que valorize a cultura de origem dos migrantes e que não anule todas as suas experiências de vida, de valores, de costumes e crenças, permitindo que o mesmo desenvolva laços afetivos e de real inserção na comunidade de acolhimento, possibilitando o sentimento de pertencimento, de (re)construção de suas identidades e não de exclusão.

Essa transitividade cultural leva à construção de diferentes identidades e linguagens que podem ser constituídas a partir desta nova realidade. Para que isso aconteça, muito mais que uma modalidade de ensino de Português como segunda língua, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), precisa ser um diálogo ativo entre as diversas áreas da sociedade. Com base nisso, Silva (2021) afirma que:

Quando se pensa no ensino de uma língua a um estrangeiro não falante do idioma, é preciso reconhecer as multiplicidades na constituição da língua a ser ensinada. Não somente do ponto de vista estrutural, é necessário que se compreenda, sob pena da transmissão de um idioma como uma camisa-de-força, a existência de fatores diversos que agem para a existência da língua. Nessa perspectiva, para além dos aportes gramaticais e estruturais do Português, absolutamente necessários nos diversos estágios de ensino, aponta-se a necessidade de refleti-la a partir das questões de uso, da língua enquanto produto social (Silva, 2021, p. 49).

De acordo com Ançã (2005, p. 39) “o grande desafio atualmente é repensar o papel da Língua Portuguesa na sociedade e na escola onde a diversidade linguística e cultural se faz sentir, de modo que o Português seja, de fato, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal.” Já que sem o devido suporte, muitos migrantes, ao chegar ao país, se deparam com uma situação que em nada tem a ver com o real sentido do conceito de acolhimento.

Segundo Grosso, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (Grosso, 2010, p. 68), uma vez que se deve levar em consideração diferentes contextos de aprendizagem que valorize todas as vivências e trajetórias sociais do migrante. Dessa forma, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido pensado com base em princípios como a urgência no aprendizado da língua local, a afetividade aplicada na relação de ensino-aprendizagem e a inserção efetiva dos migrantes à sociedade local.

Ainda segundo Silva (2021, p. 167), apesar da vasta teoria ou do que rege as leis que asseguram os direitos básicos dos migrantes, o que se percebe é que as instituições de ensino, assim como os profissionais da educação, não estavam preparados para lidar com essa nova realidade, já que não era algo comum, a presença de alunos vindos de outras nacionalidades, o que agora é uma realidade constante e que aumenta cada vez mais. Porém deixa claro que o professor tem papel fundamental nesse processo, pois é a partir de sua sensibilização e de uma mudança na sua forma de atuação em sala de aula, que será possível propiciar um ensino de forma a atender todas as particularidades de uma sala de aula multicultural, bem como as necessidades voltadas aos alunos migrantes presentes neste contexto.

Proporcionar o ensino da Língua Portuguesa dentro de um contexto acolhedor e humanizado, de forma que esse migrante consiga não só se comunicar, mas atuar ativamente na sociedade que o acolheu, cria novas perspectivas e olhares para sua

vida, na qual o mesmo seja capaz de colocar em prática todo seu potencial enquanto novo cidadão, acrescentando a esta comunidade suas vivências, costumes, bagagem histórica e social, em que prevaleça o respeito às diferenças e o enriquecimento pela introdução de novas culturas.

A educação deve exercer o papel de incluir todos os integrantes da sociedade, independentemente de sua origem, história e cultura, pois só assim será possível ter um ambiente em que todos sejam atuantes para a construção de um espaço no qual os indivíduos, até então fragilizados, possam atuar como sujeitos de saber e poder de sua própria transformação.

Incluir é possibilitar ao aluno o significado de estar envolvido, de ser partícipe, de ser sujeito, protagonista. O papel da escola e dos professores se configura em uma tarefa árdua, porém indispensável, a de propor experiências de modo a garantir que os direitos e leis que amparam os alunos imigrantes e refugiados sejam respeitados e colocados em prática todos os dias (Silveira, 2022, p.29).

A partir da análise apresentada, é possível inferir que o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), destaca a necessidade urgente de repensar e aprimorar as práticas pedagógicas adotadas para o ensino de Português no contexto migratório, enfatizando não só a aquisição de competências linguísticas, mas também a valorização das trajetórias individuais e coletivas dos alunos. Nesse sentido, a proposta do PLAc se consolida como uma estratégia que vai muito além do ensino tradicional, contribuindo para a promoção de um ambiente educacional que respeita a diversidade cultural e estimula o desenvolvimento crítico dos estudantes. Essa abordagem favorece o resgate e a valorização das experiências prévias dos migrantes, ampliando seu repertório e fortalecendo a sua autonomia na construção de identidades plurais.

Ademais, o papel do professor torna-se central neste processo de inclusão, uma vez que sua sensibilização e capacitação para lidar com a multiculturalidade são determinantes para o sucesso do ensino da língua de acolhimento. A formação continuada e o desenvolvimento de novas metodologias, que integrem aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais, são essenciais para romper barreiras e promover a autonomia dos alunos. Dessa forma, o ambiente escolar deixa de ser um espaço excludente para se tornar um verdadeiro laboratório de convivência e troca

intercultural, onde o respeito às experiências e saberes dos migrantes enriquece o processo educativo de toda a comunidade.

## CAPÍTULO 3 - A TRAMA DOS LAÇOS SOCIAIS

### 3.1 Barreiras invisíveis

No alvorecer, quando a cidade começa a se movimentar e a rotina cotidiana se estabelece, os jovens migrantes enfrentam uma realidade, que embora repleta de aspirações, se manifesta atravessada por barreiras, para muitos, imperceptíveis. Essas barreiras, não facilmente quantificáveis, exercem um impacto significativo na vivência desses indivíduos, influenciando sua trajetória e seu sentimento de pertencimento. Essa realidade, muitas vezes oculta nas entrelinhas do cotidiano, é composta por desafios estruturais e sociais que, silenciosamente, erguem muros e distorcem a percepção de si e do outro.

Ao adentrarmos a discussão sobre essas barreiras, apesar da falta do idioma ser considerada como um dos primeiros obstáculos na adaptação de quem chega a um novo país, é necessário reconhecer que o processo de inserção desse migrante vai muito além do aprendizado da língua ou da formulação de documentos. Trata-se de uma reconstrução identitária que, segundo Stuart Hall (2006), é uma “produção inacabada”, na qual os migrantes negociam constantemente suas múltiplas referências culturais para se definirem em um novo contexto. Essa experiência de deslocamento, conforme teorizado por Moscovici (2015) revela a construção social do “outro”, que frequentemente é estigmatizado e posicionado à margem por representações culturais enraizadas em preconceitos e estereótipos.

Inicialmente, mesmo que já exposto de forma superficial em capítulo anterior a este, pode-se dizer que os estereótipos são aspectos generalizadores de uma cultura e que podem se manifestar por meio do gênero, classe social, etnia, religião, entre outras manifestações e que podem se refletir em ações preconceituosas e discriminatórias. Os estereótipos construídos acerca de grupos sociais assumem características definidoras de lugares na sociedade e dizem respeito às oportunidades ou dificuldades que cada um vai encontrar nas diversas áreas da vida social.

Para Pereira (2002, p. 46), o estereótipo, que leva ao preconceito, é alimentado por ideias totalmente generalizadas sobre o outro grupo. Segundo Borba (2004, p. 556), estereótipo é “a imagem preconceituosa que se tem a respeito de pessoas ou

coisas”.

Em outra dimensão, o termo deve ser entendido como elemento diferenciador, criador de identidade por oposição, ou seja, ao estereotipar alguém, um indivíduo pode estar classificando o outro diante de suas diferenças, que podem ser de classe social, étnica, sexual, entre outras.

Para Bardin estereótipo é visto como:

a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado (Bardin, 1977, p. 51).

Um ponto preocupante nesse campo das representações generalizadas e negativas se dá quando “os estereótipos deixaram de ser considerados como generalizações indevidas feitas, por indivíduos preconceituosos, passando a serem vistos como processos comuns, utilizados cotidianamente pelos percebedores, para lidar com um ambiente social heterogêneo” (Pereira, 2002, p. 46). Ou seja, quando se convencionaliza um estereótipo e este passa a se tornar preconceito social.

A aludida complexidade deriva precisamente da presença de sentimentos, ora positivos, ora negativos, em relação a um objeto social que, na situação considerada, é um grupo humano. Assim, a articulação entre estereótipos sociais, favoráveis ou desfavoráveis, e sentimentos, de aceitação ou rejeição, dos grupos humanos visados, produz, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos, atitudes sociais; porém, se estes mesmos, ao contrário, forem negativos, ter-se-á como efeito um preconceito social (Krüger, 2004, p.37).

Vale ressaltar que tendo como foco o movimento migratório acentuado nos últimos anos no país, de forma generalizada, “o estrangeiro é todo aquele que não possui a nacionalidade do Estado em cujo território se encontra. Por exclusão, então, a doutrina tradicionalmente define o estrangeiro como sendo o ‘não nacional’, quer tenha outra nacionalidade, ou, seja apátrida” (Ramos, 2008, p. 721), o que proporciona muitas vezes um pensamento estereotipado e passado por gerações, de

que o que não faz parte da sua nação, não pode ser bem visto, gerando um sentimento generalizado de preconceito e discriminação.

Por sua vez, o termo preconceito, que pode ser compreendido como a expressão de concepções “pré concebidas” da realidade, muitas vezes equivocada ou distorcida em relação a aspectos sociais, econômicos, culturais, étnicos e que se destinam a outro com aspectos diversos de quem expressa o preconceito.

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem conhecimento dos fatos ou sem exame crítico; ideia preconcebida. 2. Intolerância com relação a raças, credos ou minorias. 3. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta uma possível contestação (Borba, 2004, p. 1109).

Ainda ao se falar de preconceito Hasenbalg (1979, p. 261) defende que “nem todo preconceito se materializa em ação discriminadora e nem toda discriminação está baseada em preconceitos”. Ainda assim, o termo estaria ligado a uma ideia sem fundamento sobre algum grupo social ou alguém e pode ainda ser um pensamento depreciativo sobre uma cultura ou, também, uma etnia.

De acordo com o pensamento de Pereira (2002, p. 46), o preconceito pode gerar sim, “atitudes discriminatórias que se manifestam na forma de um tratamento injusto em relação ao outro”, podendo ser manifestado de diversas formas, todas elas negativas e pejorativas, por meio do que o autor chama de “evitação” que é o ato de evitar o contato com pessoas do grupo discriminado. E por fim, podem acontecer por meio de ameaças, ataques e a exclusão a membros de outros grupos.

Não se pode tratar de preconceito desvinculado de discriminação, que é definida por Borba (2004) como sendo uma segregação preconceituosa e a distinção de duas classes em que uma delas é privilegiada. Para Santos (2010, p. 46) discriminação possui significado diverso de preconceito, uma vez que, “a discriminação pode ser uma espécie de preconceito, quando é uma de suas formas de exteriorização” e o autor complementa seu pensamento da seguinte forma.

[A] discriminação deve ser interpretada, [...] como qualquer espécie de segregação (negativa), [...], adotada contra alguém por pertencer, real ou supostamente, a uma raça, cor, etnia, religião ou por conta de sua procedência nacional e que visa atrapalhar, limitar ou tolher o exercício regular do direito da pessoa discriminada, contrariando o princípio constitucional da isonomia (Santos, 2010, p. 46).

Atos discriminatórios podem acontecer em qualquer área social, inclusive dentro do ambiente escolar, que é o *locus* deste estudo. Atitudes hostis entre brasileiros e migrantes em função de sua etnia, cor, cultura, forma de falar, entre outros motivos diversos. Sobre isto Cunha (2015) alerta que não é uma atitude inata ao ser humano, ser racista ou preconceituoso, esse que também é um pensamento presente na citação de Bardin (1977) exposta anteriormente, porém para que isso aconteça é necessário que o indivíduo tenha acesso a mecanismos sociais (família, escola, mídia, etc.) que possibilitem que o mesmo assimile e aprenda determinadas formas de preconceito e que são enraizadas em seu grupo social.

Diretamente relacionada ao que já foi relatado acima, não se pode deixar passar uma breve exposição acerca do termo xenofobia, que é um importante ponto a ser trabalhado quando se trata de um estudo voltado a entender a realidade de migrantes inseridos em uma sociedade que deveria lhe acolher e proporcionar oportunidade de se fazer parte integrante de um todo.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), xenofobia são atitudes preconceituosas e comportamentos que rejeitam, excluem e ofendem pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos à comunidade, sociedade ou identidade nacional. Ou seja, é a aversão ao indivíduo migrante e suas características, em especial às suas peculiaridades, que geram atos de rejeição e violência praticados por nacionais.

Neste caso, a xenofobia afeta diretamente determinados grupos de migrantes e refugiados, tendo como característica a renda, gênero, cor, orientação sexual, identidade de gênero, classe social e religião como fatores que afetam a qualidade da forma como essas pessoas são recebidas no país de destino. Com efeito, a repulsa ao migrante surge, porque normalmente as pessoas se identificam com algum grupo de pertencimento e, com a migração, esta identificação se modifica, pois a pessoa entra em contato com outros grupos. Assim, a xenofobia é a desconfiança, o preconceito ou temor daqueles que são diferentes do meio em que o agente está inserido.

De forma geral, a xenofobia pode ser compreendida como o sentimento de aversão ao migrante, que resulte na restrição do exercício de direitos humanos e fundamentais, reconhecidos aos que migram, por classificar o outro como estranho por possuir diferente cultura, muitas vezes baseada na ignorância e falta de interesse

em conhecer a realidade desse sujeito.

Este tipo de discriminação se baseia em preconceitos históricos, religiosos, culturais e nacionais, que tentam justificar a segregação entre diferentes grupos étnicos com o intuito de não perder sua própria identidade. Por outro lado, muitas vezes relaciona-se ainda ao preconceito econômico, ao ver no migrante competidores pelos recursos disponíveis nessa comunidade.

Com o aumento das ondas migratórias com destino ao Brasil, aumentou consecutivamente a incidência de atos xenofóbicos e discriminatórios com relação à população migrante e refugiada. A hostilidade tem se contraposto ao discurso de acolhimento, que ainda é pouco colocado em prática no país.

Desta forma, cognitivamente falando, o indivíduo ao nascer em uma sociedade com suas crenças, culturas e representações inerentes a ela, praticadas cotidianamente, entra em uma corrente de costumes locais, até o momento em que se depara com algo desconhecido, com seus pré-conceitos e sua cultura pré estabelecida frente a cultura do outro. Sendo assim, instigado a tomar decisões que podem gerar preconceito, quando por falta de conhecimento, utiliza-se do senso comum, enraizado por um grupo social, para reproduzir opiniões e julgamentos sobre o que lhe parece diferente.

cada indivíduo, ao nascer, encontra um sistema social criado através de gerações já existente e que é assimilado por meio de inter-relações sociais. A sociedade com suas instituições, crenças e costumes, não paira acima dos indivíduos, mas sim ela é constituída por indivíduos (Bonin, 2009, p. 59).

Com base em tudo que foi exposto, é importante lembrar, que com o ingresso de muitos migrantes nas escolas, não é difícil encontrar relatos sobre o comportamento preconceituoso, discriminatório e xenofóbico de brasileiros. Ignorando a lei, que determina que migrantes residentes legalmente no Brasil, devem ser tratados com igualdade. Assim, praticar atos discriminatórios e preconceituosos com qualquer cidadão é considerado crime.

Em complemento a este pensamento, a Lei de Migração, nº 13.445/17 determina no art. 3º, inciso II, o “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”. E ainda no art. 4º da mesma lei consta que “ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e

à propriedade”.

Apesar de todos os direitos assegurados pelas leis instituídas no país, em que todos são vistos como iguais, percebe-se ainda que na prática, a realidade ainda levanta grandes debates e discussões pelo grande número de casos envolvendo atitudes preconceituosas, discriminatórias e xenofóbicas, pautadas em um pensamento errôneo de superioridade para com os demais, podendo ainda se apresentar de forma não explícita.

A migração forçada de um jovem para um país desconhecido pode gerar uma série de problemas e impactos emocionais significativos. A ruptura abrupta de laços afetivos e sociais, a perda de um ambiente familiar e a necessidade de adaptação a uma nova cultura, podem causar sentimentos intensos de saudade, depressão, ansiedade e insegurança. Muitas vezes esses jovens enfrentam atitudes xenofóbicas por virem de outro país, assim precisam conseguir se adaptar em um ambiente hostil e ainda lidar com seus sentimentos em relação a estar em um local em que não pediu para estar, como é possível ver no relato do estudante migrante abaixo.

Nós entendemos que nós somos, talvez, estranhos, nós entendemos que nós somos novos, porém, mesmo assim, com toda essa diferença, merecemos respeito. O respeito, eu acredito que não vem da cultura de onde você vem, da sociedade de onde você vem, do país de onde você vem, e sim por você ser um ser humano. No momento que você é um ser humano que vem nesse mundo como ser humano, você já é merecedor do respeito. Aí vem o choro, vem a tristeza de ter que aguentar certos comentários, de pensar que eu tinha todo o nosso país e tive que vir a outro, isso maltrata um pouco, afeta um pouco a autoestima, porque a gente já começa a pensar: 'ah não! Certamente eu sou menos, certamente eu sou inferior, e talvez eles tenham um pouco mais valor que nós, porque eles são de casa e a gente é estrangeiro' (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

A narrativa do estudante evidencia profunda tensão emocional vivenciada pelo jovem migrante, que se vê constantemente desafiado pela sensação de ser “estranho” em um novo ambiente. Ao afirmar que o respeito deve ser garantido unicamente pelo fato de ser um ser humano, o estudante ressalta a importância de reconhecer a dignidade intrínseca de cada indivíduo, independentemente de sua origem. Essa perspectiva coloca em evidência a necessidade de superar visões limitadas que associam valor às raízes culturais, destacando que o verdadeiro respeito está enraizado na humanidade compartilhada por todos.

Essa condição de estranhamento expressa no depoimento do estudante dialoga diretamente com a forma como os Estados-nação historicamente constroem categorias de pertencimento e exclusão. A figura do migrante, muitas vezes é enquadrada sob o olhar do “outro”, aquele que representa a diferença e que, por isso, precisa ser assimilado para que possa ser considerado pertencente. Tal processo está atrelado à lógica do nacionalismo metodológico, que reforça fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles”, impactando profundamente a vivência dos jovens migrantes em territórios de destino.

No caso das migrações internacionais, o nacionalismo metodológico gerou categorias como o estrangeiro/estranho, aquele que ameaça a lealdade a um Estado-nação que lhe outorga direitos [...] Levitt e Glick-Schiller (2007) apontam a emergência de processos sociais que cruzam as fronteiras geográficas, culturais e políticas dos países de origem e de destino, a partir do envolvimento simultâneo dos migrantes ou ainda ‘transmigrantes’, nessas duas sociedades. As autoras enfatizam, portanto, a necessidade de uma mudança no paradigma sobre as migrações internacionais (Baeninger; Peres, 2017 *apud* Oliveira; Sampaio, 2020, p. 91).

As autoras destacam a urgência de superarmos modelos assimilacionistas de múltiplas pertencas dos sujeitos migrantes, propondo uma abordagem que compreenda o migrante como alguém em trânsito entre diferentes realidades culturais e sociais. No contexto de Manaus, essa visão se torna especialmente relevante, uma vez que os jovens migrantes vivenciam simultaneamente a necessidade de se adaptar ao novo meio e o desejo de preservar vínculos com suas origens. Essa condição híbrida desafia os moldes tradicionais de pertencimento e exige da sociedade local uma postura mais aberta, acolhedora e capaz de reconhecer identidades em movimento.

Além disso, a narrativa do jovem revela as barreiras emocionais que precisam ser rompidas durante o processo de adaptação. O sofrimento provocado pelos comentários depreciativos – que minam a autoestima e geram sentimentos de inferioridade – evidencia como o preconceito pode corroer a confiança dos jovens migrantes. O choro e a tristeza mencionados não são apenas reações momentâneas, mas reflexos de um acúmulo de experiências negativas que dificultam a adaptação social e o desenvolvimento de uma identidade positiva. Essa experiência de ser estrangeiro em um lugar que deveria acolher novas histórias de vida mostra o quanto

é desafiador construir um senso de pertencimento em meio a julgamentos e comparações desfavoráveis.

Esse relato pessoal reflete não apenas o sofrimento individual, mas também amplia a compreensão dos desafios vividos por muitos migrantes que enfrentam a exclusão e a discriminação no seu cotidiano. A sensibilidade das experiências emocionais expostas pelo jovem encontra respaldo em análises mais amplas, indicando que a estigmatização e os obstáculos impostos pelo preconceito têm consequências profundas e duradouras.

Sobre esse sentimento exposto pelo estudante, Ferreira e Borges (2022) afirmam que:

As agressões xenofóbicas veladas ou explícitas promovem uma sensação de “não-lugar” no imigrante, criando obstáculos à identificação e vinculação à nova cultura (Bauman, 2017; Sayad, 1998). Nesse sentido, a violência faz com que o imigrante, para se proteger, viva de forma mais segregada. Outro ponto observado é o estado de vigilância constante, que leva o imigrante a reprimir expressões que “denunciem” seu “*status* de estrangeiro”, como falar sua língua, usar vestimentas típicas ou circular na rua (Ferreira e Borges, 2022, p. 11).

Diante desse cenário de hostilidade e isolamento, a transformação das políticas migratórias surge como uma resposta fundamental para a promoção da inclusão social e a proteção dos direitos dos migrantes. Reconhecer a dimensão do sofrimento causado pela xenofobia e estabelecer medidas legais que assegurem a dignidade humana são passos imprescindíveis para a construção de uma sociedade que valorize a pluralidade e combata a exclusão.

Para Oliveira e Sampaio (2020), em sua obra *Estrangeiros nunca mais!* a promulgação da Lei de Migração (2017) simboliza a transição do estrangeiro como figura marginal e ameaçadora para o migrante enquanto sujeito pleno de direitos. O título do livro, expressa o espírito de uma luta coletiva com o envolvimento de diversos setores da sociedade na construção de um novo paradigma migratório no país.

Essa articulação demonstrou o compromisso de diferentes atores com a construção de uma política migratória baseada nos princípios da dignidade humana, da igualdade e do respeito à diversidade. Além de romper com o uso de termos como “estrangeiro”, carregado de conotações excludentes e passar a adotar a nomenclatura migrante, com o intuito de reforçar o princípio da não discriminação. Nesse contexto,

a lei tornou-se um instrumento para combater práticas xenofóbicas e assegurar condições mínimas de dignidade aos que decidem recomeçar suas vidas em solo brasileiro. A migração assim, deixa de ser vista como ameaça e passa a ser compreendida como parte da complexa e rica formação social do país, exigindo políticas públicas que promovam a inclusão, a escuta e a valorização das trajetórias migrantes.

Apesar disso, na prática a narrativa do jovem entrevistado, nos leva a refletir sobre os desafios que muitos jovens migrantes enfrentam em cidades como Manaus. A necessidade de se adaptar a uma cultura nova e, muitas vezes, hostil, impõe não só a luta contra o preconceito, mas também a busca por espaços de apoio e inclusão. Romper com a barreira emocional do “ser menos” passa pela valorização da própria identidade e pela construção de redes de solidariedade que reafirmem o direito intransferível ao respeito e à dignidade.

O jovem que aqui chega, pode enfrentar dificuldades com a língua, com preconceito e ter que lidar com a sensação de não pertencimento, o que pode resultar em isolamento social e baixa autoestima. Esse contexto pode levar ao desenvolvimento de problemas de saúde mental, como depressão e transtornos de ansiedade, além de comprometer o desenvolvimento emocional e a formação da identidade pessoal, exigindo às vezes, um suporte psicológico e social para ajudar na inserção e bem-estar desses jovens.

A migração é um fenômeno que pode trazer profundos impactos psicológicos e emocionais para jovens e adolescentes. A transição para um novo país ou região envolve a adaptação a novas culturas, idiomas e sistemas sociais, o que pode gerar desafios significativos para a saúde mental. Entre os principais impactos psicológicos estão o estresse, a ansiedade e a depressão, frequentemente associados ao processo de adaptação e à ruptura com o ambiente familiar e social anterior. Jovens migrantes muitas vezes enfrentam sentimentos de isolamento, saudade e perda de identidade cultural, exacerbados pela barreira do idioma e pela discriminação ou xenofobia no novo ambiente. A falta de uma rede de apoio social robusta pode agravar esses sentimentos, dificultando a adaptação e o ajustamento ao novo contexto.

A migração pode interromper a trajetória educacional e profissional dos jovens, criando incertezas quanto ao futuro e ao seu papel na nova sociedade. Essa incerteza pode gerar uma sensação de desesperança e desmotivação, impactando

negativamente o bem-estar psicológico. Estudos indicam que jovens migrantes têm maior predisposição a transtornos mentais comparados a seus pares não migrantes, devido ao acúmulo de fatores estressores e à falta de recursos adequados de suporte psicológico.

Um pouco desse sentimento pode ser visto na narrativa do estudante haitiano, que veio para o Brasil, sozinho, quatro anos depois que sua mãe resolveu se mudar para Manaus, com o intuito de melhorar a condição de vida da família que permaneceu no Haiti até que ela pudesse reuní-los novamente, o estudante, hoje com 18 anos, mostra o peso que uma mudança como essa pode ter para um jovem migrante.

Quando você é adolescente, você tem um pouco de responsabilidade, você pensa no futuro, o que você vai fazer da sua vida, mas quando você se muda para um país diferente, sua família faz de tudo para te dar uma oportunidade diferente, aumenta a responsabilidade, porque você tem uma oportunidade maior, comparado a outras crianças que ficaram no Haiti. Então você pensa: eu não posso desperdiçar isso aqui! Você precisa se esforçar mais, trabalhar mais, porque minha mãe e meu pai me trouxeram para um lugar que tenho mais oportunidades, tenho televisão, tenho internet, tenho coisas pra comer, uma boa educação, então não posso decepcionar eles, isso tem um peso maior, pesa mais na mente da gente, impacta muito o pensamento da gente (Estudante 5, comunicação pessoal, 2025).

O relato do estudante acima deixa claro como a migração forçada acarreta não apenas mudanças na trajetória de vida, mas também um impacto profundo na saúde mental dos jovens. Ao se mudar para um novo país, o jovem sente o peso de uma responsabilidade ampliada, que ultrapassa as preocupações típicas da adolescência. A pressão para aproveitar as oportunidades oferecidas pelo novo ambiente, em contraste com a realidade enfrentada por seus pares que permanecem no país de origem, intensifica a sensação de obrigação de não desapontar a família, o que pode levar a um estado constante de alerta e ansiedade.

Além disso, o depoimento ressalta a transformação do olhar para o futuro. O jovem, ao reconhecer os recursos e vantagens disponíveis, com acesso a tecnologias, educação e melhor qualidade de vida, internaliza a ideia de que cada oportunidade deve ser maximizada. Essa percepção, embora positiva ao incentivar o esforço e a superação, também pode contribuir para um estresse significativo, pois o jovem se vê pressionado a corresponder a um ideal elevado de sucesso. Dessa forma, o impacto psicológico da migração vai além da adaptação cultural, penetrando profundamente

na forma como os jovens migrantes percebem suas responsabilidades e constroem sua identidade em um contexto de esperança, mas também de grandes desafios.

Para Ferreira; Borges e Willecke (2019), essa experiência vai além da simples mudança de localidade, já que envolve a necessidade de se aproveitar oportunidades que não estavam disponíveis no país de origem, o que aumenta a pressão sobre esse jovem. A exposição a ambientes com maior acesso de recursos, como educação, tecnologia e serviços de saúde, está associada a sentimentos de ansiedade e estresse, visto que os jovens migrantes percebem uma obrigação maior para não desperdiçar tais oportunidades. Essa pressão, aliada à comparação constante com os pares que ficaram no país de origem, intensifica o estado de alerta e insegurança psíquica, contribuindo para o surgimento de transtornos relacionados ao estresse.

Nas investigações de Prieto-Welch (2016) e Subuhana (2009), destacou-se que estudantes migrantes tendem a buscar cursos de forte valorização social, e que a família tende a influenciar nesta decisão. No entanto, segundo os autores, à medida que o estudante internacional encontra dificuldade ao concretizar estas expectativas de sucesso, muitas vezes depositada pela família, este se depara com uma dívida simbólica com seus familiares (Ferreira; Borges e Willecke, 2019, p. 602).

Nesse contexto, além do que já foi citado acima, os impactos emocionais da migração também incluem a dificuldade em formar novas amizades e estabelecer vínculos afetivos. Jovens migrantes podem sentir-se deslocados, lutando para encontrar seu lugar na nova sociedade enquanto tentam manter conexões com suas raízes culturais. Este dilema identitário pode levar à fragmentação da identidade e ao desenvolvimento de um senso de pertencimento ambivalente, dividido entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento.

Em relatório produzido em 2023 pela plataforma digital *U-Report Uniendo Voces Brasil*<sup>2</sup>, com foco na juventude migrante e refugiada oriunda da Venezuela, temos dados que revelam os impactos emocionais enfrentados por esses sujeitos no contexto brasileiro. Os resultados obtidos evidenciam a complexidade dos fatores que atravessam a experiência migratória juvenil, marcada por perdas afetivas, instabilidades econômicas e ausência de redes de apoio estruturadas.

---

<sup>2</sup>Relatório disponível no site da Organização Internacional para Migrações (OIM) em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news>. Acesso em: 09 abr, 2025.

A separação familiar, por exemplo, aparece como uma das maiores fontes de sofrimento emocional, sendo vivenciada por 90% dos respondentes. O distanciamento de entes próximos, somado à ausência de familiaridade com o novo ambiente cultural e linguístico, contribui para o sentimento persistente de solidão, relatado por 81% dos participantes. Dentre estes, um quarto afirma sentir-se sozinho o tempo todo, o que demonstra a intensidade do isolamento social enfrentado por muitos jovens ao longo da sua trajetória migratória.

As principais causas atribuídas ao adoecimento emocional envolvem preocupações com a moradia, instabilidade econômica, separação familiar, dificuldades de adaptação ao idioma e à cultura brasileira, além da precariedade das condições de trabalho e da ausência de vínculos afetivos no novo território. Esses elementos revelam que a saúde mental juvenil é fortemente atravessada por determinantes sociais que extrapolam o campo individual e se inserem no contexto mais amplo das desigualdades estruturais e das políticas de acolhimento.

Em termos emocionais, os sentimentos mais frequentemente relatados pelos jovens foram ansiedade (19%), tristeza (16%) e medo (13%). Apesar da predominância de emoções negativas, sentimentos como gratidão (18%) e alegria (15%) também foram mencionados, indicando a existência de resiliência e esperança diante das adversidades. Entretanto, apenas uma parcela reduzida de participantes relatou ter acesso a serviços especializados de saúde mental ou a profissionais capacitados para acolhê-los, o que evidencia uma lacuna crítica no campo da atenção psicossocial voltada à juventude migrante.

Ainda sobre os impactos psicológicos da migração na adaptação de jovens migrantes em um novo país, Martins-Borges (2013) afirma que:

Devido à ausência da cultura fundadora, percebe-se uma ruptura da comunicação entre o mundo externo e o mundo interno, uma perda de fluidez dos mecanismos mentais, sentidos diferentes para uma mesma realidade, normas sociais incompatíveis e uma incongruência entre o objeto idealizado e a realidade. As alterações na identidade social e afetiva (separação, divórcio, filiação, trabalho, etc.) ocorridas durante o processo migratório fazem com que a migração seja então vivenciada como uma situação de vulnerabilidade psicológica, na qual os mecanismos de defesa se tornam menos eficazes. Além dessas situações que causam a vulnerabilidade, percebe-se que o contato específico com três tipos de instituições – de saúde, de educação e justiça – pode intensificar essa vulnerabilidade e levar a um sofrimento psíquico importante (Martins-Borges, 2013, p. 159).

Durante este estudo, grande parte dos estudantes entrevistados, alegaram que tiveram dificuldade de estabelecer novos vínculos sociais, como novas amizades pelo fato de terem medo de se comunicar em um idioma que não dominavam, preferindo assim se manterem isolados, o que só mudava quando algum jovem local tomava a iniciativa de estabelecer contato com os jovens migrantes, possibilitando assim a concretização de novas amizades, que muitas vezes foram indispensáveis para a interação social desses jovens na comunidade local.

Os impactos psicológicos da migração citados acima, que incluem sentimentos de deslocamento e desafios na construção da identidade dos jovens, muitas vezes se entrelaçam com questões mais concretas, como as vulnerabilidades econômicas também citadas anteriormente. Mesmo que muitos migrantes cheguem com qualificações e aspirações elevadas, a falta de reconhecimento de seus saberes e a impossibilidade de acesso a redes de apoio estruturadas os empurra para os estratos mais precários do mercado de trabalho. Essa realidade econômica se traduz na dificuldade de conseguir moradias dignas e na precariedade das condições de vida, atuando como uma barreira silenciosa que impede sua plena adaptação social.

Ao entrevistar alguns familiares desses jovens, foram obtidos relatos de pessoas com formação superior ou técnica e que ocupavam cargos mais elevados. Por serem obrigadas a deixar seus países devido a crises econômicas ou políticas, essas pessoas passaram a exercer funções aquém de suas qualificações, chegando inclusive a optar por empregos informais, a fim de garantir ao menos os recursos necessários para sua subsistência e de sua família, o que é agravado pelo fato de que muitos desses migrantes ainda precisam enviar uma parte do que recebem para familiares que permaneceram em seus países.

Situações como essa são muito mais frequentes na realidade dos migrantes forçados do que se imagina. A seguir temos o relato de uma mãe que narra as mudanças profissionais vividas por ela e seu esposo ao deixar a Venezuela para morar em Manaus com os filhos, aqui a identificamos como Familiar 1.

Lá eu era formada em Técnico... Técnico de Relações Industriais, aqui é faculdade, meu esposo também era formado nisso, tínhamos uma profissão, vivíamos bem, eu comprava o que queria e tinha minha casa, mas quando começou a crise lá, não tinha mais dinheiro nos bancos, confiscaram, não tinha como tirar, limitavam a quantidade. Então começou a faltar as coisas, não dava pra ficar lá e tivemos que vir. Aqui meu esposo foi trabalhar de

motorista e eu como tinha filho pequeno e não tinha com quem deixar, tive que vender pão (Familiar 1, comunicação pessoal, 2024).

Situação parecida com essa é apresentada no relato do Estudante 3, que também veio da Venezuela e narra a trajetória profissional de seus pais:

Os meus pais são profissionais já formados né, fizeram faculdade, o meu pai na área petroleira, a minha mãe na área da educação, era professora de Ciências e chegou um ponto que ela começou a trabalhar dentro da política, nas eleições, fazendo parte de todo esse processo eleitoral. Aí quando viemos para cá, meu pai que tinha alguma experiência na área foi trabalhar como soldador em uma empresa, soldando ferro e minha mãe não está trabalhando fora, só vendendo algumas coisas (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

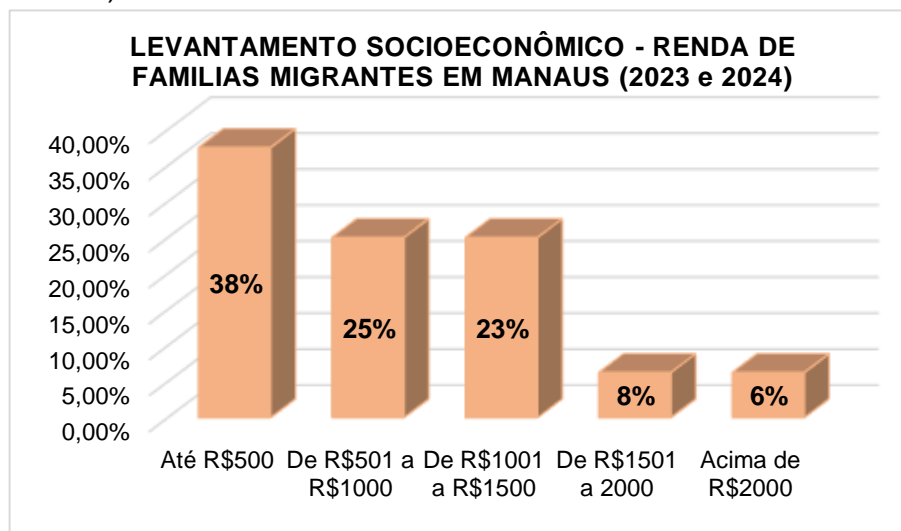
Os relatos acima evidenciam transformações abruptas na realidade profissional e econômica dos migrantes e conseqüentemente dos jovens que fazem parte dessas famílias. No depoimento da Familiar 1, a narrativa expõe como a crise na Venezuela levou à perda de status profissional fazendo com que, mesmo com formação técnica e uma vida de aparente estabilidade, tanto ela quanto seu esposo se vissem obrigados a assumir funções muito aquém de suas qualificações, ele como motorista e ela, recorrendo à venda de pães para garantir o sustento familiar. Essa mudança repentina não afeta somente a esfera econômica, mas também repercute na identidade e na autoestima dos migrantes, que veem seus saberes e competências desvalorizados no novo contexto.

De modo semelhante, o relato do Estudante 3 reforça essa tendência de rebaixamento profissional. Apesar de ambos os pais possuírem formação superior e terem atuado em áreas especializadas, como o pai na área petrolífera e a mãe na educação e política, a mudança para Manaus os forçou a aceitar ocupações que não correspondem à sua qualificação. O pai passou a trabalhar como soldador e a mãe limitou-se à venda informal de produtos. Esses depoimentos ilustram como crises econômicas e políticas podem provocar uma drástica redução nas oportunidades de trabalho compatíveis com o capital humano dos migrantes, intensificando sua vulnerabilidade socioeconômica.

Essas narrativas pessoais são fundamentais para entender os desafios enfrentados por essas famílias. Junto com os depoimentos, a análise dos dados de renda familiar e ocupação do domicílio permitiu uma compreensão mais ampla da

dimensão econômica dessas transformações, evidenciando como a redução de renda compromete a qualidade de vida dessas pessoas. O gráfico a seguir ilustra a distribuição da renda familiar entre os entrevistados. (Gráfico 4)

Gráfico 4 - Dados socioeconômicos - Renda de famílias migrantes em Manaus (2023 e 2024)



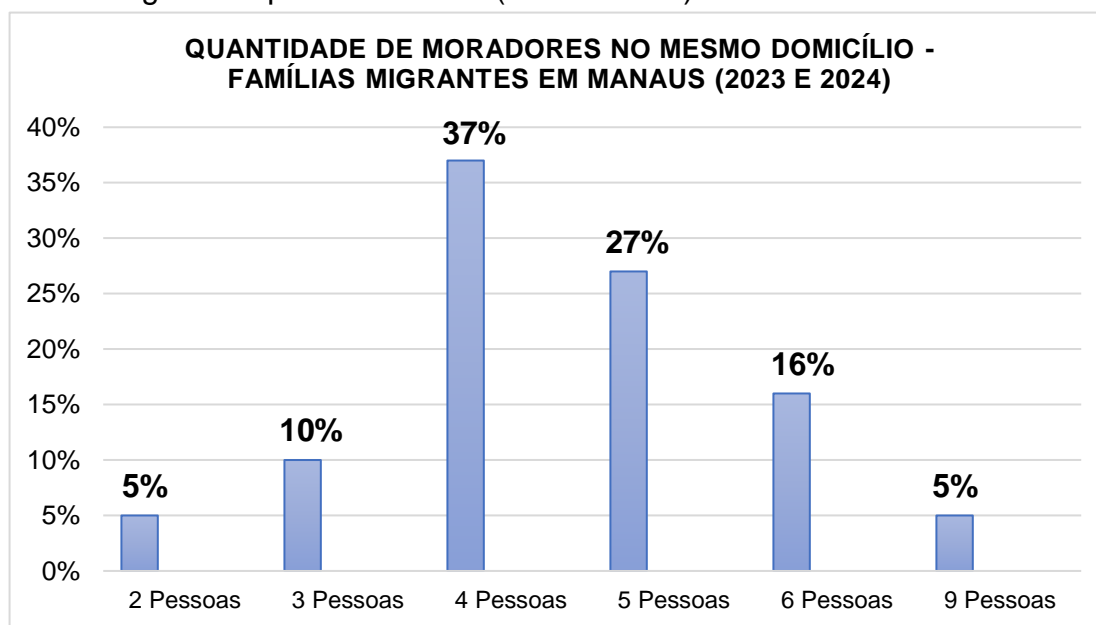
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados obtidos em questionários aplicados durante o projeto (2023 e 2024).

A análise do gráfico acima mostra que uma parcela significativa dos entrevistados se encontra em faixas de renda bastante reduzidas. A concentração mais elevada ocorre na categoria de até R\$500, representando 38%, ou seja, um percentual expressivo de famílias que dispõem de recursos financeiros muito limitados para suprir suas necessidades básicas. Já a segunda maior parcela, com 25% situada entre R\$501 a R\$1000, confirma que a maioria das famílias ainda se enquadra em um patamar de renda que dificulta o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação, transporte e moradia adequada.

Essa realidade econômica precária indica um alto grau de vulnerabilidade, pois, além de restringir a qualidade de vida, impacta diretamente a capacidade de inserção social e profissional dos migrantes. A renda familiar baixa pode limitar as possibilidades de investir em qualificação profissional, estabelecer redes de apoio e enfrentar despesas básicas, sobretudo em uma cidade como Manaus, onde o custo de vida vem crescendo nos últimos anos. Nos parágrafos seguintes serão analisados também dados referentes à quantidade de pessoas que habitam o mesmo domicílio, o que permite relacionar esses índices de renda às condições de moradia, revelando,

de maneira mais completa, o cenário de vulnerabilidade a que muitos grupos estão submetidos. O gráfico a seguir mostra os dados referentes a quantidade de pessoas que moram no mesmo domicílio dos entrevistados. (Gráfico 5)

Gráfico 5 - Dados referente à quantidade de moradores na mesma casa – famílias migrantes que em Manaus (2023 e 2024)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados obtidos em questionários aplicados durante o projeto (2023 e 2024).

A análise do gráfico referente à quantidade de moradores no mesmo domicílio revela que uma parcela significativa das famílias migrantes vive em lares com quatro ou mais pessoas, chegando a 37% na categoria de quatro moradores e 27% na de cinco moradores, enquanto 16% têm seis moradores. Essa tendência de maior concentração familiar em um único espaço, quando relacionada aos dados de renda familiar apresentados anteriormente, que demonstram faixas de renda bastante reduzidas para a maior parte das famílias, confirma o quadro de vulnerabilidade socioeconômica ainda mais acentuado.

Em lares numerosos, a renda limitada se dispersa entre várias pessoas, dificultando o acesso a bens e serviços essenciais, como alimentação, educação e saúde. Essa combinação de baixos rendimentos e alto número de dependentes tende a criar condições propícias para situações de sobrecarga, insegurança e até exploração. Com a necessidade de complementar a renda, alguns membros da família podem ser levados a aceitar trabalhos informais, sem grandes garantias legais ou

direitos trabalhistas, tornando-se mais suscetíveis a relações de trabalho análogas à escravidão. Em contextos ainda mais críticos, a exploração pode se estender ao campo sexual, atingindo sobretudo mulheres e jovens que, por falta de alternativas, se veem expostos a riscos graves de violação de direitos humanos.

Dessa forma, os dados combinados sobre renda e número de moradores por domicílio nos mostram um cenário de precariedade e fragilidade social, na qual a falta de oportunidades formais de emprego e a sobreposição de despesas básicas se traduzem em vulnerabilidades que atingem toda estrutura familiar. Essa realidade, muitas vezes, acaba fazendo com que os jovens migrantes que fazem parte dessas famílias sejam inseridos cada vez mais cedo no mercado de trabalho, como alternativa de melhoria das condições de vida familiar.

Um exemplo claro desse contexto é narrado por uma mulher venezuelana, mãe de um dos jovens migrantes participantes da pesquisa, que descreveu uma experiência de trabalho análoga à escravidão logo após chegar a Manaus. Em seu depoimento, ela conta como, em meio à busca desesperada por renda para suprir as necessidades básicas da família, ela e o esposo foram submetidos a empregos em condições degradantes, com jornadas exaustivas e sem qualquer condição trabalhista. Como pode ser visto no relato abaixo, em que identificamos a entrevistada como Familiar 2.

Um colega conseguiu um trabalho para meu esposo aqui em Manaus, em um mercadinho. Ele não gostava muito do trabalho, porque trabalhava muito e o patrão não queria dar dinheiro para ela, pagar pelo trabalho. Ele era muito explorado. Não dava nenhum dinheiro para ele, porque dizia que dava comida. Ele tinha que pagar 250,00. Depois, quando cheguei aqui, ele me conseguiu um trabalho, só que era com a esposa do patrão dele e eu passei o mesmo, ela fazia comigo o mesmo que fazia com ele. Cheguei a ficar no hospital, porque trabalhava muito cuidando da casa, lavando, cozinhando de cinco horas da manhã até muitas horas da noite e eu fiquei oito dias hospitalizada. [...] morávamos em cima da casa do nosso patrão, era tipo cedido, mas tinha que pagar o aluguel para eles. Mesmo assim eu fui para Venezuela buscar meus filhos e quando ele viu que eram três crianças ele nos mandou embora. Ficamos uma semana dormindo na rua até conseguir um quarto para dormir (Familiar 2, comunicação pessoal, 2024).

A narrativa da Familiar 2 insere-se em um contexto de vulnerabilidade extrema, no qual o desespero por garantir a sobrevivência da família sobrepõe qualquer expectativa de dignidade nas relações de trabalho. O ingresso em um ciclo de exploração, que atinge tanto ela quanto seu esposo, evidencia como a precariedade econômica transformam migrantes em alvos fáceis para dinâmicas abusivas,

marcadas por jornadas exaustivas, ausência de vínculos formais e a negação e direitos fundamentais. O agravamento dessa situação com a chegada das crianças, seguida da expulsão da moradia “cedida”, ilustra como a fragilidade da condição migratória pode ser manipulada por empregadores que se colocam em posição de dominação.

Essa experiência, embora profundamente pessoal, espelha um padrão estrutural que vai além da desigualdade socioeconômica. Ela revela a existência de uma hierarquia simbólica enraizada na distinção entre os que “pertencem” e os que são percebidos como “estranhos”. Essa lógica excludente é descrita com precisão por Norbert Elias e John L. Scotson, em *Os estabelecidos e outsiders* (2000), ao apontar que:

Com base nos afetos e nas emoções que se produz essa forma de generalização da parte para o todo. Os “mais antigos” muitas vezes conseguem impor aos recém-chegados a crença de que esses são inferiores ao grupo estabelecido, não apenas em termos de “poder”, mas também por “natureza”. E essa internalização da crença depreciativa do grupo socialmente superior pelo socialmente inferior, como parte da consciência e da imagem que este tem de si, reforça vigorosamente a superioridade e a dominação do grupo estabelecido (Elias e Scotson, 2000, p. 175).

O posicionamento dos autores nos ajuda a compreender que os processos de exclusão vivenciadas por migrantes não se restringem apenas ao campo material. Há uma dimensão simbólica, afetiva e identitária em jogo, na qual o poder de definir quem tem valor ou quem pertence ao espaço social legitima desigualdades e sustenta relações assimétricas. A crença internalizada de inferioridade por parte dos migrantes, alimentada pela narrativa da Familiar 2, não é apenas consequência de condições externas adversas, mas também um mecanismo profundo de dominação social.

A experiência narrada confirma a convergência de fatores que potencializam a vulnerabilidade socioeconômica dos migrantes. A falta de acesso a renda adequada, aliada à ausência de redes de apoio, cria condições propícias para a exploração em diversas frentes. O receio de perder o pouco que já foi conquistado e a urgência em prover o sustento familiar tornam esses indivíduos mais propícios a aceitar propostas de trabalhos, que frequentemente resultam em violações graves dos direitos humanos. Esse cenário afeta não apenas o bem-estar físico e mental dos

trabalhadores, mas também a estabilidade familiar, sobretudo quando crianças e adolescentes passam a vivenciar essas inseguranças e a incerteza sobre o futuro.

Em síntese, as “barreiras invisíveis” que permeiam a vivência dos jovens migrantes revelam uma teia complexa de desafios, onde a vulnerabilidade financeira, os preconceitos e o estresse aculturativo se entrelaçam, exigindo não apenas a formulação de políticas públicas mais eficazes, mas também uma transformação na maneira como a sociedade compreende e acolhe o outro.

Essa análise convida-nos a olhar para além das estatísticas e dos números, para reconhecer as histórias e os sentimentos que se escondem por trás dos desafios, e, assim, construir uma sociedade que verdadeiramente propicie a inclusão e o respeito à diversidade.

### **3.2 Construindo novos laços**

Após enfrentar as barreiras iniciais da migração, como choques culturais, dificuldades linguísticas e sentimentos de estranhamento, os jovens migrantes passam a construir novos laços sociais e afetivos que gradualmente facilitam seu processo de adaptação na comunidade de acolhida. Em vez de permanecerem isolados pelas diferenças, esses jovens começam a tecer redes de amizades, participar de grupos comunitários e envolver-se em instituições locais, o que lhes permite recriar um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a adaptação deixa de ser apenas a superação de obstáculos e torna-se um processo ativo de reconstrução identitária e adaptação social, no qual novos vínculos cumprem papel fundamental para amenizar as rupturas vividas na migração.

Do ponto de vista teórico, diversos autores apontam que a migração implica uma reconfiguração profunda da identidade. Dantas *et al.* (2010) argumentam que a identidade de um indivíduo é construída nas relações sociais e está em constante negociação de significados, no caso do migrante, esse processo intensifica-se devido ao confronto com um “outro” culturalmente diferente. Segundo os autores:

A identidade, compreendida como um sentimento, uma ficção e suposição de si, é construída nas relações familiares e culturais em um constante processo de negociação de sentidos junto ao laço social com um outro contrastivo que provoca um processo de (des)identificação de si, do outro e da cultura. No caso do migrante, este processo contrastivo e de negociação de sentidos é

acirrado, fazendo-o constituir-se enquanto sujeito um processo pautado, ainda mais, em ambivalências e contradições (Dantas *et al.*, 2010, p. 6)

A saída do ambiente de origem provoca rupturas com laços familiares, amizades, a comunidade e os referentes culturais, acarretando perdas e desafios, mas também abrindo espaço para novos sentidos em si e para a criação de uma nova posição identitária no contexto de acolhida. Ou seja, embora a experiência migratória possa gerar inicialmente sofrimento e desamparo, ela também possibilita a reinvenção pessoal, à medida que o jovem imigrante reelabora quem ele é em relação ao novo meio. Nessa reinvenção, os novos laços sociais, sejam de amizade, de vizinhança, escolares ou profissionais, atuam como pontes que conectam o passado ao presente, permitindo ao migrante articular elementos de sua identidade de origem com as novas influências culturais.

A literatura sobre migração e juventude após o ano de 2010 reforça que essa construção identitária está intimamente ligada ao sentimento de pertencimento: sentir-se acolhido e parte de um grupo no novo lugar é crucial para que o jovem migrante desenvolva uma identidade híbrida, integrando características de sua cultura natal e da cultura local. Ortiz (2014) afirma que:

A identidade é central para os jovens por envolver uma etapa de crescimento, mudanças e transformações a vários níveis, na qual emergem conflitos identitários relacionados com as pertencas múltiplas, as quais são negociadas com os pais, na escola, no bairro, na sociedade. Nos jovens imigrantes, além dos elementos comuns partilhados com os jovens em geral, ainda se somam as pertencas relacionadas com o país de origem (deles e/ou dos pais) que acrescentam mais camadas às identidades (Ortiz, 2014, p. 142).

Diante dos impasses iniciais, é comum que os migrantes desenvolvam estratégias coletivas para suavizar o processo de adaptação. Em muitos casos, os primeiros laços estabelecidos em um novo país se formam entre pessoas que compartilham experiências semelhantes de deslocamento e ruptura. Esses vínculos iniciais são fundamentais, pois proporcionam um espaço seguro onde os migrantes podem expressar seus medos, dúvidas e inseguranças sem o temor do julgamento externo. A partir desse encontro, o sentimento de isolamento é amenizado, permitindo que os indivíduos se sintam compreendidos e apoiados por aqueles que vivenciam realidades semelhantes.

Além disso, essas relações funcionam como verdadeiras redes de suporte, oferecendo não só apoio emocional, mas também a troca de informações e práticas para enfrentar as adversidades cotidianas. Esse processo colaborativo permite que os migrantes se sintam menos vulneráveis e mais aptos a explorar e adaptar-se à nova realidade, abrindo caminho para a formação de laços que eventualmente se estenderão para além do universo migrante, alcançando a comunidade de acolhida. A exemplo disso, temos a narrativa do Estudante 3, que nos mostra situação que confirma o que foi exposto acima.

Eu acredito que ali nos primeiros três meses, a gente fica mais sozinho, cria um canto, talvez um pouco mais afastado, tentando entender como fazer para se adaptar novamente nesse mundo. Eu tive a oportunidade de conhecer uma menina venezuelana que tinha sido transferida de outra escola, então eu tive a sorte de ficar na mesma sala, que foi ali que tive um despertar maior, porque já não era um lutando sozinho, agora era dois. A gente dividia as tarefas, dividia esse peso, um ensinava o outro e se adaptava mais rápido. Digamos que a gente tinha um braço amigo e esse fardo ficou um pouco mais leve (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

O relato do estudante venezuelano evidencia a intensidade do sentimento de isolamento, que nos primeiros meses de adaptação, é marcado pela solidão e dificuldade de se inserir em um novo ambiente. O relato inicia enfatizando a sensação de estar sozinho, onde o migrante se vê forçado a criar um canto afastado para tentar se situar nesse novo mundo. Essa experiência inicial reforça a ideia de que a chegada em um novo país pode ser desafiadora, exigindo um período de adaptação em que o indivíduo precisa reconstruir seus mecanismos de suporte emocional.

A narrativa ganha um contorno transformador com a chegada de uma colega na mesma escola que o jovem foi matriculado, que por ser também venezuelana, compartilhava das mesmas vivências do processo de migração. Ao descrever a transição de “lutando sozinho” para ter um “braço amigo”, o estudante ilustra a importância dos primeiros laços estabelecidos entre os migrantes. Essa relação, construída a partir da identificação mútua e do compartilhamento de experiências, permite que as tarefas diárias e os desafios sejam divididos, tornando o “fardo” da adaptação mais leve. O depoimento mostra que encontrar alguém que compreende o mesmo contexto, o indivíduo não só recebe apoio emocional, mas também se beneficia de uma rede colaborativa que facilita o aprendizado e a inserção desses jovens.

O estabelecimento desses vínculos iniciais entre migrantes, como evidenciado no relato, é abordado na literatura sobre migração e adaptação social. Conforme destacam Sayad (1998) e Baeninger (2005), os primeiros contatos e relações interpessoais formados entre indivíduos que compartilham a experiência migratória têm importância central no enfrentamento dos desafios impostos pela nova realidade. Essa dimensão afetiva e colaborativa atua diretamente sobre a capacidade do migrante lidar com as dificuldades cotidianas, funcionando como um alicerce emocional e social fundamental, especialmente nas fases iniciais do processo de adaptação.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer que essas relações, embora representem um alívio imediato diante da solidão inicial, não são capazes, por si só, de eliminar as profundas marcas psicológicas decorrentes do deslocamento forçado. Nesse contexto, os efeitos da migração sobre a saúde mental dos jovens migrantes merecem atenção cuidadosa, dado que tais experiências frequentemente envolvem perdas significativas e rupturas com o ambiente de origem. Dessa forma, a formação dessas redes sociais iniciais deve ser compreendida como parte de uma estratégia mais ampla de suporte emocional e psicológico, essencial para lidar com as dificuldades mais profundas enfrentadas por esses jovens. Segundo Bezerra (2016):

Frutos do deslocamento, jovens imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta [...]. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angústia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo. É evidente a demanda por fortalezas que surjam para proteger o psiquismo. E é notório, também, que metáforas não faltam para associar às intempéries vividas pela mente humana daqueles que experienciam a imigração forçada. A sofrida realidade da saúde mental desses pequenos, contudo, não cabe ser romanceada (Bezerra, 2016, p. 38).

Diante das questões levantadas por Bezerra (2016), fica evidente que, embora o estabelecimento dessas redes iniciais de apoio seja um mecanismo eficaz para mitigar os impactos imediatos da migração, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para migrantes considerem também as necessidades específicas relacionadas à saúde mental e emocional dessa população. O acolhimento psicológico e o suporte institucional especializado tornam-se tão essenciais quanto as redes informais formadas pelos próprios migrantes. Afinal, o apoio mútuo proporcionado por laços interpessoais deve ser complementado por ações

institucionais consistentes, que reconheçam e tratem adequadamente as vulnerabilidades emocionais geradas pelo deslocamento forçado.

Além disso, o relato ressalta o papel fundamental da interação pessoal na aceleração do processo de adaptação. A experiência compartilhada entre os dois migrantes não apenas alivia a carga emocional, mas também cria um ambiente propício à troca de conhecimentos e apoio para enfrentar os desafios do novo contexto. Essa dinâmica corrobora as análises teóricas que enfatizam a construção de redes de apoio como elemento central na superação do isolamento e na formação de uma nova identidade no território da acolhida. Assim, o depoimento do estudante de forma concreta como o estabelecimento de vínculos entre migrantes pode funcionar como um facilitador para a adaptação mais eficiente e humanizada.

Da mesma forma, durante a realização dessa pesquisa, em vários momentos os entrevistados relataram que outros migrantes que já moravam em Manaus foram responsáveis por ajudar no momento em que chegaram à cidade para conseguir moradia, indicando escola para os filhos estudarem, em consultas médicas, auxiliando na obtenção dos documentos. Em muitos desses casos, os migrantes recém-chegados, acabam se instalando em moradias próximas a amigos ou até familiares que já haviam migrado anteriormente para aquela região, de forma que acabam formando grupos sociais de mesma nacionalidade que se ajudam e se reúnem para manter vivas algumas tradições e costumes próprios de seus países de origem.

Tais iniciativas mostram que manter vínculos com a cultura de origem por meio de festividades tradicionais, grupos religiosos ou outras atividades em conjunto, pode dar aos jovens migrantes um senso de continuidade e segurança durante a transição. Ao mesmo tempo, esses espaços coletivos servem como de barreira contra a discriminação e de lugar de troca, onde o migrante percebe que não está sozinho em suas experiências. Isso contribui para a formação de uma identidade coletiva entre os recém-chegados, reforçando a autoestima do grupo e criando uma base sólida para interações com a sociedade local.

Com essa base fortalecida, muitos jovens migrantes se sentem mais preparados para ampliar seus horizontes e estabelecer vínculos também fora do seu círculo migrante. É nesse contexto que instituições de acolhida, como escolas, grupos religiosos, organizações comunitárias e de assistência ao migrante, desempenham um papel crucial. Essas instituições muitas vezes funcionam como pontes, facilitando

o contato com moradores locais e possibilitando a criação de novas amizades que enriquecem o processo de adaptação. Como podemos ver na experiência narrada pela Estudante 4.

Eu não sabia falar nada em Português, mas como meus pais são religiosos, meus pais logo encontraram minha igreja, a gente acabou indo aos cultos e outras atividades da igreja. Nessas atividades que tinha todos os finais de semana, tinha o Grupo dos Desbravadores, então acabou que eu tive que interagir mais, o pessoal se comunicava comigo, tentavam me entender e assim acabei fazendo amigos brasileiros lá (Estudante 4, comunicação pessoal, 2024).

A narrativa da jovem venezuelana ressalta a importância das instituições religiosas como espaço de acolhimento e inclusão para migrantes que enfrentam barreiras linguísticas. São lugares que geralmente os migrantes se sentem seguros para frequentar e têm maior facilidade de interação. Ainda sobre o trecho acima, a estudante destaca que, apesar de não saber falar o Português na época, a participação em atividades religiosas, como cultos e grupos de jovens, facilitou a comunicação e o contato com brasileiros, funcionando como uma porta de entrada para a construção de novas amizades.

A experiência narrada mostra que a religião pode ir além do âmbito espiritual, tornando-se um elemento social estratégico nesse processo de adaptação. Ao participar de atividades semanais, a jovem não só teve a oportunidade de aprender a língua por meio da interação cotidiana, mas também experimentou um ambiente de compreensão e apoio, onde o esforço de se comunicar era incentivado. Esse contexto colaborativo permitiu a superação do isolamento inicial e contribuiu para o desenvolvimento de uma rede social que favoreceu sua inserção na nova comunidade.

Segundo Braga, Romizi e Lanza (2022), os espaços religiosos não só fornecem suporte espiritual, mas também funcionam como verdadeiros pontos de encontro social, onde migrantes podem se sentir seguros e encontrar apoio para enfrentar as dificuldades de adaptação em um novo país. Nessa perspectiva, as comunidades e pastorais promovem o contato direto, o ensino do idioma através da interação cotidiana e a construção de vínculos afetivos.

Falamos de relações que, quase sempre, transcendem o âmbito religioso *stricto sensu*, constituindo-se como uma experiência complexa e multifacetada, com implicações que investem e atravessam diversas esferas

da vida social, como a econômica, a política, a jurídica, a cultural e a identitária, além, evidentemente, da espiritual. [...] Igrejas e organizações religiosas, ou humanitárias com vínculos religiosos, atuam como atores sociais, dispostos a oferecer um primeiro e mais imediato acolhimento ao migrante e refugiado (Braga; Romizi e Lanza, 2022, p. 6).

Além da igreja, experiências assim podem ser facilitadas por meio da interação em outros ambientes, como por exemplo, no ambiente escolar, em que o convívio diário entre alunos migrantes e nativos favorece o surgimento de relações interpessoais significativas. As práticas pedagógicas inclusivas e o apoio de professores e de outros jovens promovem um clima de acolhimento, que vai além da aprendizagem formal, incentivando a troca cultural, como já mostramos no capítulo 2.2. Essa interação na escola não só ajuda os migrantes a se adaptarem mais rapidamente, como também faz com que a experiência do jovem migrante na adaptação escolar seja muito positiva. Como exposto na narrativa da Estudante 1.

Pra mim, sinceramente, se não fosse os professores que eu conheci, se não fosse pelos amigos que eu fiz na escola teria sido muito difícil. No início foi muito difícil, eu tinha muito medo de falar e ninguém me entender, mas tive o prazer de conhecer duas pessoas que se tornaram meus amigos. Eles perceberam que eu só vivia calada e sozinha e aos poucos me ensinaram a me comunicar e me ajudaram com o que eu tinha dificuldade. Além disso, minha professora L. me ajudou muito e se dedicou a me ensinar sobre a cultura daqui. Isso me ajudou muito a me soltar mais (Estudante 1, comunicação pessoal, 2023).

Ainda sobre esses laços que são construídos e facilitados pelo convívio no ambiente escolar, temos o relato do Estudante 5 que narra sua experiência na escola.

Conhecer meus amigos da escola me ajudou muito, me ajudou a me sentir menos sozinho. Eles viram que eu gostava de esportes e se aproximaram e a gente passou a jogar vôlei, brincar na escola, jogar quando não tinha professor. Quando eu ainda não os conhecia eu ficava muito isolado, ficava fechado só no meu canto, mexendo no celular, mas quando eles começaram a me chamar para jogar eu gostei, porque fiquei menos isolado e fiz outras amizades (Estudante 5, comunicação pessoal, 2025).

Os depoimentos dos estudantes acima mostram a importância do ambiente escolar na superação do isolamento e na construção de novos laços para os jovens migrantes. No relato da Estudante 1, a intervenção de professores e colegas foi decisiva para transformar o início de uma experiência marcada pela dificuldade e timidez em um processo de interação e aprendizado. A narrativa demonstra como a

empatia e o apoio individual, exemplificados pela dedicação da professora em transmitir não apenas conteúdos curriculares, mas também aspectos culturais da nova realidade, atuam como um estímulo para a autoconfiança e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Já o depoimento do Estudante 5 reforça que, para além do ambiente formal de ensino, as interações informais e lúdicas promovidas na escola têm um papel central na adaptação de jovens migrantes. A aproximação natural através de interesses comuns, como o esporte, propicia um espaço seguro para a formação de amizades e reduz a sensação de solidão. Essas atividades cotidianas facilitam a quebra de barreiras iniciais, permitindo que os jovens se abram para novas experiências e ampliem seus círculos sociais.

Com base no que foi exposto até aqui, com relação e os vínculos e laços de amizade criados entre jovens migrantes, seus conterrâneos e os jovens brasileiros, independentemente do espaço social Garcia (2012) afirma que

Observamos maiores indícios de adaptação sociocultural em imigrantes que tinham conseguido estabelecer vínculos tanto com os conterrâneos quanto com os brasileiros. Visto que o imigrante, ao deixar o seu país, se afasta de uma série de vínculos que formavam a sua rede de apoio, as novas amizades e o equilíbrio entre relações com conterrâneos/estrangeiros e locais consistem na equação ideal para a redução do impacto dos fatores de risco e para o favorecimento da inserção na nova sociedade (Garcia, 2012, p. 477).

A partir dessa perspectiva, é importante reconhecer o papel das instituições que oferecem apoio à comunidade migrante na cidade de Manaus. Tais instituições, que incluem escolas, organizações religiosas, grupos comunitários e outras organizações de assistência ao migrante, complementam esse processo, promovendo uma rede de apoio integrada e multifacetada para os migrantes.

A partir dos relatos apresentados de inserção no ambiente escolar e dos depoimentos que ressaltam o papel dos grupos religiosos, evidencia-se que, para uma adaptação mais completa, a articulação com instituições especializadas pode ampliar e solidificar os processos de inclusão de jovens migrantes em Manaus. Essas organizações atuam de forma complementar, oferecendo apoio e serviços que vão desde o acolhimento imediato até a promoção de autonomia, inclusão socioeconômica e proteção de direitos. Cada instituição apresenta objetivos

específicos que juntas formam uma robusta rede de apoio à comunidade migrante, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

A articulação dessas diversas iniciativas cria uma rede de apoio que permite aos migrantes não apenas sobreviver ao processo de adaptação, mas também se desenvolver de forma plena, participando ativamente da vida social, econômica e cultural da cidade. Essa rede integrada de apoio fortalece o sentimento de pertencimento, promove a autonomia e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, na qual a diversidade é reconhecida como um valor enriquecedor para todos os envolvidos.

Por exemplo, a Organização da Sociedade Civil (OSC) Hermanitos foca na inclusão de venezuelanos por meio de formação profissionalizante e encaminhamento profissional, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a melhoria da qualidade de vida desses jovens migrantes, qualificando e possibilitando a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, diversas instituições atuam de forma especializada e complementar, oferecendo um suporte essencial para a comunidade migrante em Manaus. Essas organizações desenvolvem uma variedade de programas e atividades que abrangem desde assistência jurídica e apoio psicológico até capacitação profissional, qualificação linguística e mediação cultural. Cada uma delas desempenha um papel único e estratégico na promoção da inclusão social, facilitando o acesso dos migrantes a serviços básicos e contribuindo para a consolidação de seus direitos.

Ao promoverem capacitações específicas e a entrada qualificada ao mercado de trabalho essas organizações fortalecem não apenas o aspecto econômico no processo de adaptação de jovens migrantes em um novo país, mas também o reconhecimento e valorização das diversidades culturais presentes nas populações migrantes. Dessa maneira, é perceptível que a rede de apoio institucional se fortalece por meio da complementaridade de ações, formando uma estrutura robusta que, aumenta significativamente as chances de adaptação bem sucedida e de desenvolvimento integral dos jovens migrantes em novos contextos sociais, econômicos e culturais.

O Quadro 2 a seguir apresenta uma síntese das principais instituições de assistência a migrantes na cidade, destacando seus objetivos de atuação, que mostram a amplitude dos atendimentos à essa população.

Quadro 2 - Instituições que dão assistência a migrantes e refugiados em Manaus

| <b>INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA A MIGRANTES E REFUGIADOS EM MANAUS</b> |  |
|---|--|
| <b>INSTITUIÇÃO</b>  | <b>OBJETIVO</b>  |
| Hermanitos  | Acolher e integrar venezuelanos em Manaus, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, promovendo formação e encaminhamento profissional.   |
| Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR)                       | Promover e proteger a dignidade e os direitos de migrantes e refugiados vulneráveis no Brasil, acompanhando seu processo de inclusão e autonomia, incidindo na sociedade e no poder público para que reconheçam a riqueza da diversidade humana. |
| Organização Internacional para Migrações (OIM)                        | Promover uma migração segura, ordenada e digna para o benefício de todos.  |
| Instituto Mana  | Contribuir para a emancipação feminina e lutar pelo fim da violência de gênero contra a mulher, seja em virtude da sua orientação sexual, identidade de gênero ou apenas pelo fato de ser mulher.  |
| R4V   | Promover o acesso a direitos, serviços básicos, proteção, autossuficiência e independência socioeconômica para esta população, bem como suas comunidades de acolhida.  |
| Cáritas Arquidiocese de Manaus  | Atuar na promoção dos direitos humanos, ações emergenciais nas comunidades em situação de vulnerabilidade, no atendimento aos migrantes e refugiados venezuelanos recém-chegados, na educação cidadã e desenvolvimento socioambiental.           |
| Centro de apoio e referência a Refugiados e Migrantes                 | Acolher, acompanhar, orientar e integrar os migrantes e refugiados que chegam ao Município de Manaus.  |
| ADRA  | Melhorar a condição de vida das pessoas mais vulneráveis da cidade de Manaus   |
| Casa do Migrante Jacamim  | Acolher de imediato e emergencial, na modalidade casa de passagem, é uma das ofertas de serviços socioassistenciais oferecidos pelo Governo do Amazonas para atender o cidadão em situação de vulnerabilidade.                                   |
| Museu a casa do objeto brasileiro                                     | Contribuir para o reconhecimento, valorização e desenvolvimento da produção artesanal e do design brasileiro.  |
| Pastoral Migrante de Manaus   | Oferecer abrigo emergencial, orientação para entrada no mercado de trabalho, assistência jurídica e apoio religioso aos migrantes recém-chegados.  |
| AMA Haiti   | Oferecer assistência humanitária aos haitianos. promove campanhas de arrecadação de alimentos, além de organizar cursos de Língua Portuguesa. O projeto também oferece apoio para o encaminhamento profissional.                                 |

Fonte: Pinheiro, 2024, p. 90.

Com base nesses novos movimentos migratórios, pesquisas confirmam a relevância dessas redes de apoio comunitário. Gomes (2017, p. 7), evidenciou que instituições de acolhida como a Cáritas, quando atuam em parceria com os migrantes na organização de eventos culturais, incluindo dança, gastronomia e música,

contribuem significativamente para o fortalecimento da identidade coletiva dos jovens migrantes e seus familiares, bem como do sentimento de pertença entre eles. Nessas ocasiões os jovens migrantes podem expressar seu patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, sentir-se valorizados pela nova comunidade, o que favorece sua saúde psíquica e bem-estar social. Atividades comunitárias inclusivas como essas ajudam a transformar a narrativa do descolamento: em vez de apenas “desenraizados” de sua terra, os jovens passam a se perceber criando novas raízes no lugar de acolhida.

Em suma, construir novos laços revela-se um componente chave na experiência migratória juvenil contemporânea. Superadas as barreiras iniciais discutidas no capítulo anterior, os jovens passam a trilhar um caminho de inserção ativa, no qual refazem suas redes sociais em torno tanto de compatriotas quanto de membros da sociedade de acolhida.

Apoiado em referências teóricas e exemplos empíricos da realidade em Manaus, é possível afirmar que a adaptação bem sucedida desses jovens migrantes está diretamente associada à capacidade de criar conexões significativas em sua nova comunidade. Seja através de instituições formais, como escolas, ONGs, projetos sociais, instituições religiosas, etc, seja por meio de iniciativas autônomas dos próprios jovens, o estabelecimento de novos laços promove um sentimento de acolhimento e cidadania.

Em última instância, esses vínculos renovados permitem ao jovem migrante conciliar suas raízes em movimento, mantendo vivas as heranças de sua identidade original, ao mesmo tempo em que se reconstrói em um novo lugar onde escolheu para viver. Isso não apenas facilita sua adaptação, mas também enriquece a tessitura social da cidade de Manaus, que se torna mais diversa, resiliente e inclusiva graças às histórias e contribuições dessa juventude em movimento.

### **3.3 Jovens migrantes e o mercado de trabalho**

O ingresso dos jovens migrantes no mercado de trabalho em Manaus revela um cenário complexo e cheio de nuances, onde a busca pela estabilidade econômica se entrelaça com a construção de uma identidade em um novo contexto urbano. Muitos desses jovens chegam à cidade em uma idade que impossibilita a qualificação profissional prévia em suas localidades de origem, sendo necessário desenvolver

essas habilidades e adaptar suas competências com base nas demandas específicas do mercado local. Esse processo, muitas vezes, encontra barreiras burocráticas e culturais, dificultando o acesso a empregos formais e, conseqüentemente, a oportunidade de mobilidade social.

Além dos desafios institucionais, os jovens migrantes enfrentam uma realidade na qual a informalidade se apresenta como uma alternativa quase que obrigatória para a sobrevivência. A dificuldade de inserção em programas de treinamento profissional e o preconceito aprofundam as vulnerabilidades desses trabalhadores, que, mesmo possuindo potencial para contribuir significativamente com o desenvolvimento econômico da região, veem-se relegados a ocupações com menor estabilidade e remuneração. Essa precarização do trabalho, por sua vez, reflete um quadro de exclusão que se perpetua, comprometendo não apenas o crescimento pessoal dos jovens migrantes, mas também a coesão social da comunidade de Manaus. Segundo Carvalho e Nogueira (2021):

São relações de trabalho nas quais imperam a insegurança e a vulnerabilidade, que são características marcantes do trabalho informal, e por isso já se chamou bastante a atenção de que não se trata de um fenômeno novo. A precarização pode ser entendida como uma desestabilização dos estáveis e uma degradação de posições que pareciam seguras. É a institucionalização de formas de subemprego (Carvalho e Nogueira, 2021, p. 19).

Nesse contexto, a situação dos jovens migrantes e, especialmente das mulheres migrantes no mercado de trabalho ganha relevo. Dados recentes apontam que a taxa de participação feminina é inferior à dos homens, com cerca de 42% das mulheres migrantes inseridas no mercado de trabalho formal no Brasil (OBMigra, 2023). Essa desigualdade é agravada pela elevada incidência de desemprego entre as mulheres, que frequentemente acumulam responsabilidades familiares e acabam voltando para as atividades informais, menos valorizadas e que não oferecem os direitos e a estabilidade necessários para um desenvolvimento profissional sustentável. A desigualdade salarial também é um fator marcante, os relatórios da OBMigra registram que o rendimento das médio das mulheres é consideravelmente inferior ao dos homens, refletindo não apenas uma disparidade de acesso às oportunidades, mas também a persistência de preconceitos de gênero no ambiente de trabalho. Durante as entrevistas realizadas para essa pesquisa, foi possível

constatar que a grande maioria das mulheres entrevistadas estavam fora do mercado formal de trabalho, exercendo trabalhos informais para obtenção de renda, sendo elas a única fonte de sustento familiar ou como complemento à renda de seus cônjuges.

O trecho abaixo mostra um pouco da dificuldade de uma jovem venezuelana ao tentar se inserir no mercado de trabalho.

Conseguir trabalho em Manaus sempre foi muito difícil, fiquei procurando muito, fiz várias entrevistas e nada, porque eu tinha muita dificuldade de expressar em Português o que eles pediam e alguns já pensavam: “ah, é venezuelano! Eu não contrato!” Então foi muito difícil, eu comecei a vender brigadeiro pra conseguir algum dinheiro, mas eu ainda estava no Ensino médio, eu levava para vender na sala de aula, eu já tinha idade e precisava trabalhar, só depois que eu consegui um trabalho em uma lanchonete, mas não fiquei por muito tempo, porque pagavam muito pouco (Estudante 1, comunicação pessoal, 2023).

O depoimento da jovem acima mostra, de forma clara, as barreiras enfrentadas não só por ela, mas pela maioria dos jovens migrantes no mercado de trabalho em Manaus. Primeiramente, a estudante ressalta a dificuldade inicial da adaptação, atribuída à barreira linguística, a dificuldade de se expressar em Português prejudica a comunicação durante as entrevistas e compromete a compreensão dos requisitos das vagas. Esse entrave linguístico é um fator recorrente entre migrantes e reflete o que já foi tratado anteriormente neste estudo sobre o ensino da língua de forma a atender às especificidades dos migrantes.

Além disso, o relato expõe um viés discriminatório, a percepção negativa associada à identidade venezuelana, com empregadores descartando candidaturas com base na nacionalidade. Tal atitude evidencia uma prática xenofóbica que reforça a exclusão dos jovens migrantes, limitando seu acesso ao mercado de trabalho formal e contribuindo para a perpetuação de desigualdades. Com base nisso, Nocetti (2022) afirma que:

Além das dificuldades postas pela própria ação migratória e pela mudança cultural, migrantes e refugiados sofrem com o racismo e a xenofobia, que impedem ações que efetivamente reconheçam a liberdade associada à expansão e a consolidação da cidadania, defendendo o aprofundamento da democracia, “como consequência do progressivo aumento do desemprego mundial, a maior parte tem acesso a empregos instáveis, sem proteção social e com baixos salários” (Nocetti, 2022, p. 32).

A partir das colocações de Nocetti (2022), evidencia-se como as dificuldades estruturais, somadas às barreiras linguísticas e ao preconceito, atuam de maneira cumulativa na marginalização dos migrantes. As condições descritas pela autora apontam para um cenário em que a estigmatização da identidade migrante não só exclui esses jovens do acesso a oportunidades formais, mas também contribui para a normalização de situações de trabalho precário e instável.

Essa conjuntura de desafios intensifica a urgência de políticas que promovam a inclusão dos migrantes, abrangendo desde o ensino da língua até a implementação de medidas de combate à xenofobia no ambiente de trabalho. O reconhecimento e a valorização desses indivíduos enquanto membros plenos da sociedade podem ser determinantes para a construção de um mercado de trabalho mais inclusivo e justo, onde o potencial e as habilidades não sejam ofuscados por estereótipo discriminatórios.

A percepção da vulnerabilidade vivida pelos migrantes também revela a complexa relação entre a informalidade e a busca por subsistência. Ao se deparar com a exclusão das oportunidades formais, muitos optam por estratégias emergenciais que, embora permitam a sobrevivência no curto prazo, acabam por reforçar ciclos de precarização e insegurança econômica. Como pode ser visto no relato da estudante acima, que se viu obrigada a recorrer à venda de brigadeiros para gerar renda enquanto ainda estava no Ensino Médio. Essa situação ilustra a informalidade e a precarização das condições laborais enfrentadas pelos migrantes, que, devido à falta de oportunidades formais, acabam optando por atividades informais, frequentemente menos valorizadas, para suprir necessidades imediatas.

A narrativa apresentada evidencia ainda, a transição para o emprego formal, exemplificada pela experiência na lanchonete, que, embora representasse uma inserção no mercado formal, foi insatisfatória devido à baixa remuneração. Essa passagem demonstra a complexidade do acesso ao trabalho decente, onde mesmo a superação das barreiras iniciais não garante a consolidação em um emprego que promova estabilidade e desenvolvimento profissional.

A situação vivida pela jovem acima não é algo isolado, já que muitos migrantes passam por situações parecidas durante o processo para se inserir no mercado de trabalho, muitas vezes permeado por posturas discriminatórias ou exploratórias em função da nacionalidade de quem busca por um emprego. Isso contribui para a

compreensão das dinâmicas de exclusão e precarização, mostrando a necessidade de medidas integradas que visem a qualificação, a redução do preconceito e a promoção de condições dignas de trabalho para esses jovens migrantes.

Castel (2007 *apud* Nogueira e Carvalho, 2021, p. 19) caracteriza a precarização das relações de trabalho como um fenômeno marcado pela insegurança e vulnerabilidade típicas do setor informal, um processo histórico, porém agravado no contexto migratório, conceitualmente, a precarização corresponde à “desestabilização dos estáveis e degradação de posições que pareciam seguras. É a institucionalização de formas de subemprego”. Ou seja, mesmo quando conseguem emprego, esses jovens migrantes muitas vezes ocupam postos de baixa remuneração e pouca estabilidade, perpetuando um ciclo de trabalho vulnerável.

O cenário de informalidade, aliado à subutilização da força de trabalho, evidenciada por jornadas de trabalho exaustivas e empregos que não correspondem à qualificação dos migrantes, reforça a necessidade de políticas que incentivem a regularização e a qualificação profissional. Investigações recentes em Manaus indicam que a maioria dos jovens migrantes trabalha em setores como o comércio ambulante, serviços de alimentação e atividades domésticas, ocupações que, embora essenciais para a economia local, raramente proporcionam a estabilidade e os benefícios associados ao trabalho formal. Essa precarização também abre espaço para formas de exploração laboral, como foi possível ver no relato exposto por uma entrevistada no tópico 3.1 deste mesmo capítulo.

No âmbito legal, o arcabouço normativo brasileiro, especialmente com a entrada em vigor da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), já citada anteriormente, oferece teoricamente condições para a igualdade de direitos entre migrantes e cidadãos brasileiros. Essa legislação, aliada a medidas específicas para refugiados, a Lei 9.474/1997, garante o acesso à documentação necessária para a formalização do emprego, como Carteira de Trabalho e o Cadastro de Pessoa Física (CPF).

Dessa forma, além de oferecer instrumentos para a formalização dos direitos laborais, tais dispositivos legais apontam para uma mudança de paradigma na política migratória, visando combater a discriminação e promover a inclusão social dos migrantes. Em particular, conforme estabelecido na Seção II – Dos Princípios e das Garantias da Lei de Migração citada acima, a política migratória brasileira fundamenta-

se em princípios que visam assegurar a igualdade de tratamento e oportunidade para os migrantes e seus familiares, como podemos ver abaixo.

**Art. 3º.** A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

X – inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

XI – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

**Art. 4º.** Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (Brasil, 2017, art. 3º e 4º).

Esses dispositivos consolidam o compromisso governamental com a promoção da dignidade humana e a efetivação dos direitos fundamentais, representando um marco importante para a entrada do migrante no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. Contudo, na prática, diversas barreiras burocráticas e a falta de informação dificultam a efetivação desses direitos. Mesmo com programas de regularização e iniciativas como a Operação Acolhida, que visa a interiorização e a documentação dos migrantes, muitos jovens enfrentam muitos desafios para superar os entraves que os impedem de acessar amplamente o mercado de trabalho.

Em contrapartida, há também evidências de que as redes de apoio familiar e comunitário atuam como mecanismos de resiliência, possibilitando que os jovens construam suas trajetórias de reinserção e superem, aos poucos, as limitações impostas por um sistema de trabalho excludente. Instituições de ensino e centros de formação profissional, quando alinhados às necessidades do mercado, podem exercer um papel transformador, promovendo a adaptação desses jovens de forma mais efetiva e garantindo a continuidade de um ciclo virtuoso de inserção econômica e social.

Tendo em vista que a experiência do jovem migrante em Manaus é marcada por uma tensão entre os potenciais e as dificuldades, é de extrema importância as iniciativas que considerem tanto o aspecto técnico-profissional quanto o elemento

social e cultural na construção de um mercado de trabalho inclusivo e dinâmico. Conforme afirmam De Marchi; Pinheiro e Pagani (2021):

As associações comunitárias, enquanto organizações da sociedade civil, são importantes catalisadoras do capital social, bem como lastros para o entendimento da confiança dos cidadãos nas instituições. Essas organizações possuem estruturas que, em tese, as permitem lutar pelos interesses da comunidade junto ao poder público, para que a localidade usufrua dos seus direitos. Para tanto, a participação é um dos princípios fundamentais no processo de fortalecimento de uma associação. É a partir dela que acontece o envolvimento dos cidadãos na tomada de decisão e na busca de soluções para as necessidades comuns, reforçando o sentido de comunidade e fortalecendo os laços sociais e o desenvolvimento local (De Marchi; Pinheiro e Pagani, 2021, p. 1).

As iniciativas da sociedade civil desempenham um papel fundamental na transformação desse cenário. Entre elas, a Organização da Sociedade Civil (OSC) Hermanitos, se destaca por sua atuação incisiva na inclusão de jovens migrantes no mercado de trabalho formal em Manaus. Por meio de projetos de capacitação, orientação profissional e intermediação para vagas de emprego, a organização tem contribuído significativamente para a superação das barreiras impostas pelo mercado informal. Programas como o *Jóvenes en Acción* e o workshop de empregabilidade oferecido em parceria com agências internacionais e o setor privado demonstram como a capacitação técnica e o desenvolvimento de competências interpessoais podem abrir caminhos para o acesso a empregos de qualidade. Essa abordagem não apenas promove a regularização dos jovens migrantes, mas também fortalece os laços entre os migrantes e a nova comunidade, contribuindo para a construção de trajetórias mais sólidas e inclusivas.

Exemplos do sucesso desse tipo de iniciativa podem ser vistos abaixo, na experiência dos dois estudantes venezuelanos que tiveram a oportunidade de se qualificar e de ingressar no mercado de trabalho formal, por intermédio da OSC Hermanitos:

Eu tinha uma tia que também tinha feito curso na Hermanitos, ela me indicou o programa e eu comecei a estudar lá, tinha aula de Português, informática básica, informática avançada, Excel e fiz o curso de Auxiliar Administrativo e depois de terminar o curso, me ligaram para fazer a entrevista nesta empresa de tratamento de água. Essa empresa é parceira com a Hermanitos, eles tinham esse convênio que abriam vagas para jovem aprendiz, eu fui para a entrevista com uma representante do Hermanitos, que me deixou mais calmo,

me ajudou antes de fazer a entrevista e eu consegui o emprego onde estou até hoje (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

Eu já vinha procurando emprego, deixando currículo, fazendo entrevistas e não conseguia nada. Minha irmã tinha uma conhecida que me indicou a Hermanitos e lá eu fiz os cursos de Português, Informática e em várias outras áreas, quando o curso terminou eu peguei o diploma, eles guardaram meus dados e depois me chamaram para uma entrevista, nessa construtora que eu trabalho até hoje, comecei lá como jovem aprendiz e fui efetivada, hoje sou funcionária mesmo da empresa e já estou lá tem dois anos (Estudante 4, comunicação pessoal, 2024).

Os dois relatos revelam, de maneira complementar, a importância de iniciativas voltadas à qualificação e à inserção dos jovens migrantes no mercado de trabalho formal. Em ambos os casos, observa-se que, antes de terem acesso a essas oportunidades, os jovens enfrentam desafios significativos: a barreira linguística, a discriminação e a dificuldade de comprovar suas competências devido à falta de experiência prévia e à informalidade do mercado.

No primeiro depoimento, o jovem ressalta que, por meio da intervenção da Organização Hermanitos, conseguiu superar obstáculos que, de outra forma, dificultariam seu acesso ao mercado formal. A capacitação oferecida, aliada ao suporte na elaboração de currículos e na preparação para as entrevistas foi determinante para que ele pudesse conquistar uma posição que oferecesse não apenas remuneração digna, mas também estabilidade e a oportunidade de desenvolver sua carreira.

O segundo depoimento enfatiza, por sua vez, o impacto direto dessa intervenção na vida da jovem venezuelana. Ela relata que, antes de participar dos programas promovidos pela Hermanitos, enfrentava rejeições e preconceitos no processo seletivo, mas com a capacitação recebida, não só adquiriu as habilidades necessárias para se comunicar com confiança em Português, mas também passou a ser vista de forma diferente pelos empregadores, que passaram a reconhecer seu potencial. Essa transformação pessoal e profissional reforça a ideia de que iniciativas como essa, promovidas não só pela Organização Hermanitos, mas por várias instituições que dão assistência à comunidade migrante, não apenas abrem portas para empregos formais, mas também promovem o empoderamento e a autoestima dos jovens migrantes.

Eu acho que instituições como a Hermanitos e os profissionais como a gente encontra lá, foram fundamentais, foram essa peça fundamental para o nosso motor poder arrancar, eles foram a chave que faltava para ligar. A instituição e os professores estavam abertos às mudanças, essas pessoas estavam dispostas a ajudar, foi um incentivo para pensar: eu consigo, eu sou valorizado, eu sou levado em conta! Eles me enxergaram como um ser humano e me fez confiar de que com a ajuda deles eu poderia avançar (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

A participação do estudante destaca a relevância de organizações, exemplificadas pela OSC Hermanitos, na transformação da realidade de jovens migrantes. O estudante enfatiza que a atuação da organização e de seus profissionais foi determinante para impulsionar sua trajetória, servindo como o “motor” necessário para que ele pudesse acreditar em si mesmo e enxergar novas possibilidades. A abordagem humanizadora, em que ele foi reconhecido e valorizado como indivíduo, reforça o papel crucial desses espaços de apoio, que não apenas promovem a qualificação como também fortalecem a autoconfiança dos migrantes.

Em síntese, a experiência dos jovens migrantes em Manaus, no que se refere à inserção no mercado de trabalho é composto por muitas potencialidades, mas também grandes desafios. Por um lado, os obstáculos impostos pela informalidade, as adversidades de gênero e as barreiras burocráticas evidenciam um sistema excludente e precário. Por outro, as iniciativas de qualificação, tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, demonstram caminhos possíveis para a inclusão e a superação das desigualdades. A construção de um mercado de trabalho mais inclusivo passa, necessariamente, pela articulação entre políticas públicas, programas de capacitação e a sensibilização dos empregadores, fatores que, juntos, podem transformar a trajetória dos jovens migrantes, possibilitando a concretização dos seus sonhos e a consolidação de sua identidade em uma nova sociedade.

### **3.4 Tecendo novos horizontes**

Aqui é o espaço onde os sonhos dos jovens migrantes em Manaus se entrelaçam com a realidade de desafios e a força transformadora da resiliência apresentada ao longo deste estudo. A jornada destes jovens não é apenas um relato de adaptação a um novo ambiente, mas também a celebração de conquistas diárias, de superação e da capacidade humana de reinventar o futuro diante de barreiras

aparentemente intransponíveis. Aqui, cada depoimento se torna uma peça fundamental na construção de uma narrativa que reflete o desejo de pertencer, o compromisso com o autodesenvolvimento e a vontade inabalável de transformar dificuldades em oportunidades.

A experiência de migrar para uma cidade tão singular como Manaus, implica em enfrentar o desconhecido e reconfigurar sonhos antigos com as cores de uma nova realidade. Ao chegar, esses jovens se deparam com um cenário repleto de desafios, desde as barreiras linguísticas e culturais até as dificuldades econômicas e profissionais, mas é justamente nesse contexto adverso que eles descobrem forças que nem imaginavam possuir. A busca por educação, estabilidade e a realização pessoal ressoa como um hino à esperança, que se manifesta em cada palavra e em cada plano traçado para o futuro, como veremos nas narrativas dos estudantes migrantes que participaram desta pesquisa.

Eu pretendo começar minha faculdade de informática, Engenharia de Sistemas, meu sonho é trabalhar nessa área, porque gosto muito de informática. Quero continuar morando no Brasil por muitos anos, para que meus filhos conheçam o país que me acolheu (Estudante 1, comunicação pessoal, 2023).

Esse depoimento inicial nos apresenta uma jovem que enxerga na educação não apenas o caminho para o sucesso individual, mas também a oportunidade de construir um legado para as futuras gerações. O desejo de compartilhar a experiência de viver e se desenvolver em um país que acolheu sua trajetória reflete um sentimento profundo de pertencimento e gratidão.

A transição entre os desafios e as conquistas se revela de forma surpreendente quando observamos a diversidade de sonhos e planos que fazem parte de cada história. Em meio à luta por reconhecimento e estabilidade, surge a vontade de transformar o próprio destino e, ao mesmo tempo, retribuir à comunidade que os acolheu. Esses jovens não só buscam se aprimorar, mas também desejam abrir caminhos para que outros possam trilhar uma jornada de sucesso em um novo país.

Eu tenho muitos projetos para o futuro, muitas coisas que eu penso em realizar. Primeiramente, terminar minha faculdade de Biomedicina, depois quero fazer uma especialização em Reprodução Assistida. Mas eu pretendo criar alguma coisa para trabalhar com as pessoas, quero ser dona da minha própria empresa. Meu sonho é abrir uma funerária. Eu pretendo ganhar

dinheiro, para comprar minha casa, meu carro, trabalhando muito para conquistar e poder realizar meus sonhos (Estudante 2, comunicação pessoal, 2023).

Neste relato, percebemos a complexidade dos sonhos que se estendem para além da esfera acadêmica: o desejo de empreender e alcançar autonomia financeira evidencia a ambição de transformar a própria realidade. O sonho de abrir uma funerária, apesar de inusitado, talvez possa, de alguma forma, estar relacionado ao fato, dessa jovem ter passado muito cedo por uma história de perdas trágicas durante e após o terremoto devastador no Haiti, como o acidente de trânsito que vitimou sua mãe, fazendo com que desde muito nova ela tivesse que lidar com questões relacionadas à morte e à perda, mas é também uma vontade de inovar e criar soluções que, atendam às necessidades sociais, demonstrando que cada projeto tem seu valor e significado.

A inspiração que emana do compartilhamento de experiências e do desejo de ajudar o próximo reforça a importância da solidariedade no processo de adaptação. Ao reconhecer que o conhecimento adquirido pode ser a chave para o empoderamento coletivo, esses jovens veem na transmissão de saberes uma forma de perpetuar o ciclo de acolhimento e inclusão.

Eu não pretendo voltar para o meu país, por falta de oportunidades. Aqui, a gente vê que todo o conhecimento que a gente vem agregando, a gente já tem mais oportunidades. E hoje em dia, estudo Recursos Humanos, eu quero me formar e também abrir uma instituição para dar suporte, esse mesmo suporte que eu tive quando eu vim, quando eu cheguei, dar esse mesmo suporte também para venezuelanos, de falar o Português, de como preparar um currículo, como se comportar numa entrevista, porque são todos os conhecimentos que eu tenho. Então, dos conhecimentos que eu tenho, eu queria poder passar para aqueles que estão chegando e, com certeza, irão chegar (Estudante 3, comunicação pessoal, 2023).

Este depoimento ressalta uma dimensão que vai além do desenvolvimento pessoal: a construção de redes de apoio que promovam a inserção social. A iniciativa de compartilhar conhecimentos, a partir da própria vivência, transforma a experiência migratória em uma ferramenta de inclusão para novos migrantes, sublinhando que a troca de saberes é um pilar essencial para a superação de desafios comuns.

A exposição do estudante destaca ainda a importância da educação e da troca de conhecimentos como instrumentos de transformação pessoal e coletiva. Ao afirmar que “todo o conhecimento que a gente vem agregando gera mais oportunidades”, o

jovem evidencia como programas de formação e as iniciativas de apoio são fundamentais para ampliar os horizontes dos jovens migrantes. Essas iniciativas, abordadas no capítulo anterior, não só promovem o desenvolvimento acadêmico e profissional, mas geram um senso de pertencimento.

A experiência de receber apoio, seja na adaptação à nova cultura ou na aquisição de competências essenciais, como o domínio do Português, informática, rotinas administrativas, preparo para entrevistas, etc., torna-se um catalisador para a replicação desse conhecimento. Ao expressar o desejo de “passar para aqueles que estão chegando”, o estudante revela uma postura proativa e solidária, mostrando que o conhecimento adquirido é visto como um bem compartilhado, capaz de transformar realidades. Essa atitude não só retribui o suporte que ele mesmo recebeu, mas também cria uma rede de apoio que pode facilitar a chegada e adaptação de outros migrantes.

A replicação de experiências positivas fortalece o tecido social e constrói uma cultura de cooperação. Quando um indivíduo, através de sua própria trajetória, decide investir na formação dos outros, ele contribui para a construção de uma comunidade mais forte e resiliente. Essa troca gera um ciclo virtuoso, em que cada conquista individual pode se transformar em um impulso coletivo, ampliando as oportunidades e promovendo a inclusão social de forma sustentável. Ou seja, a educação e as iniciativas de suporte não apenas transformam a vida do indivíduo, mas também inspiram atitudes que perpetuam a solidariedade e o desenvolvimento comunitário.

Nesta análise, encontramos relatos que demonstram a consolidação dos sonhos no contexto da continuidade dos estudos e na busca por especializações que ampliem os horizontes profissionais. A escolha de permanecer em Manaus, com todas as suas particularidades, mostra a valorização das raízes que se formam e o reconhecimento de que a construção de um futuro sólido se dá no espaço onde se encontra o apoio e as oportunidades de crescimento.

Eu vou fazer a minha faculdade de Contabilidade, finalizar e fazer pós-graduação, porque é a área que trabalho agora. Eu também estou pensando em fazer o curso de Farmácia, bem ligado à parte de medicina natural, porque também é um sonho meu desde nova. E continuar trabalhando, talvez em uma área administrativa, ou talvez logo na contabilidade, financeira, na parte de economia. Fiquei bem interessada, apesar de que não foi algo que eu pensei, assim, desde o começo. Sair de Manaus, hoje em dia, não é uma possibilidade para mim (Estudante 4, comunicação pessoal 2024).

A jovem destaca a flexibilidade e a adaptação que são características marcantes desses jovens. Mesmo diante de trajetórias que inicialmente pareciam incertas, a decisão consciente de se estabelecer em Manaus reforça a ideia de que o ambiente em que se encontra pode se transformar num terreno fértil para o desenvolvimento de novas possibilidades, onde o aprimoramento profissional se alia ao desejo de contribuir para a economia e o bem-estar local.

A paixão e o compromisso com a transformação social emergem de forma vibrante quando o esporte e a educação se tornam veículos para o desenvolvimento comunitário. Ao unir vocação pessoal à responsabilidade de inspirar outros, o sonho de formar um time e contribuir para a Educação Física transcende o âmbito individual e se torna um exemplo de como a realização pessoal pode ser também um ato de amor e serviço à comunidade.

Eu vou fazer faculdade, se Deus quiser! Eu quero me formar em Educação Física e depois começar a trabalhar com isso, porque eu gosto muito de esporte e de futebol, então eu quero trabalhar nesse ramo pra poder ajudar minha família. Eu consegui realizar o sonho de aparecer na TV, participei de um programa com a escola, dei entrevista, mas meu plano é estudar e me tornar treinador de futebol, talvez montar um time só de imigrantes. Quero poder ajudar outras crianças daqui e também imigrantes para que eles não precisem abandonar os seus sonhos (Estudante 5, comunicação pessoal, 2025).

A visão de futuro do Estudante 5 é emblemática ao mostrar que o desejo de ajudar e inspirar pode transformar um sonho individual em uma iniciativa coletiva, onde o esporte e a educação servem como ferramentas para a inclusão social e a promoção de oportunidades. A ideia de formar um time composto por migrantes “para que não precisem abandonar seus sonhos” simboliza a união e a solidariedade que se desenvolvem quando se compartilha um propósito comum.

As histórias e os sonhos compartilhados pelos jovens migrantes entrevistados ao longo desta pesquisa reforçam que Manaus não é apenas um ponto de chegada, mas um espaço fértil de recomeços, aprendizados e possibilidades. A resiliência desses jovens, que optaram por estabelecer raízes na capital amazonense, expõe como o desafio migratório pode transformar-se em fonte de crescimento pessoal, profissional e comunitário. Cada relato apresentado traduz, de maneira singular, um

compromisso profundo com o futuro, demonstrando que a vontade de crescer e contribuir pode ser maior do que as adversidades enfrentadas.

Nesse sentido, é notável como as experiências desses jovens não se encerram em suas conquistas individuais, mas ganham amplitude ao serem transformadas em pontes para o crescimento coletivo. Eles não apenas buscam a estabilidade financeira e o reconhecimento acadêmico, mas também almejam impactar positivamente a comunidade ao seu redor. Ao projetarem iniciativas como empresas, instituições de acolhimento e projetos sociais voltados para outros migrantes, demonstram uma compreensão amadurecida da importância de devolver à comunidade o apoio que receberam, criando assim ciclos sustentáveis de inclusão e solidariedade.

Além disso, o fortalecimento da identidade local e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento são evidenciados na firme decisão desses jovens de permanecerem em Manaus. A cidade, com suas particularidades culturais, econômicas e sociais, transforma-se no cenário ideal para a materialização dos sonhos desses jovens. Ao optar conscientemente por não retornar aos seus países de origem, reconhecem e valorizam as oportunidades e o acolhimento encontrados em território amazonense, conferindo à Manaus o papel ativo de protagonista em suas trajetórias.

Em síntese, este capítulo é um retrato vívido da coragem e da esperança que iluminam os caminhos dos jovens migrantes em Manaus. Cada depoimento reforça que, mesmo diante de todas as adversidades, o poder dos sonhos é capaz de abrir as portas para novas possibilidades, transformar realidades e construir pontes que unem passado, presente e futuro.

A narrativa aqui construída nos convida a acreditar que, com determinação e apoio mútuo, os desafios se convertem em degraus rumo a um amanhã repleto de realizações e de uma transformação que transcende o individual, alcançando toda uma comunidade. Suas experiências revelam não apenas o desejo de superação, mas sobretudo a convicção de que cada passo dado é uma contribuição essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam a complexidade do processo de adaptação vivenciado por jovens migrantes em Manaus. Os desafios enfrentados por esses jovens vão desde questões linguísticas e culturais até barreiras sociais menos visíveis. No âmbito da escola, muitos adolescentes migrantes deparam-se inicialmente com a dificuldade de comunicação em Língua Portuguesa, o que impacta diretamente em seu desempenho de aprendizagem e sua interação com os colegas.

A barreira linguística surge como um dos primeiros obstáculos, termos, expressões e até mesmo os conteúdos curriculares podem se tornar verdadeiros desafios quando o Português não é a língua materna do aluno. Esse cenário reforça a necessidade de um ensino de Português como Língua de Acolhimento, no qual a língua local é ensinada de forma inclusiva e sensível, auxiliando o jovem migrante a sentir-se bem-vindo e capaz de se expressar.

Iniciativas identificadas durante esta pesquisa, como cursos de reforço de Língua Portuguesa voltados a estrangeiros ou práticas de inclusão e combate ao preconceito, mostram-se fundamentais para acelerar a adaptação escolar desses estudantes. Para além da língua, este estudo destacou barreiras invisíveis que dificultam a adaptação dos jovens migrantes em uma nova comunidade. Preconceitos, estereótipos e atitudes xenofóbicas, muitas vezes sutis, marcam o cotidiano de parte desses adolescentes.

Relatos colhidos durante a investigação revelam que muitos jovens se sentem como “estranhos” após serem inseridos nas escolas. Pequenas ações ou comentários, como brincar com o sotaque diferente, ignorar a vivência cultural do outro ou atribuir rótulos depreciativos, geram sentimentos de exclusão e inferioridade. Um dos participantes, por exemplo, descreveu a necessidade constante de lutar para dizer: “não, eu sou diferente”, numa tentativa de se desvencilhar dos estigmas associados ao seu povo de origem. Esse desabafo expôs como o preconceito pode ser duplamente oneroso, além de lidar com as típicas crises da adolescência e com as dificuldades inerentes à migração, o jovem precisa combater a imagem negativa pré-concebida que parte da sociedade lhe impõe.

Tais “barreiras invisíveis” nem sempre são percebidas por todos, mas afetam profundamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dos jovens migrantes.

A escola, neste contexto, surge simultaneamente como espaço de desafio e potencial solução, se por um lado ainda ocorrem casos de *bullying* e discriminação no ambiente escolar, por outro lado é na escola que esses preconceitos podem ser enfrentados e desconstruídos por meio de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados indicam que instituições educacionais sensíveis à diversidade conseguem mitigar esses impactos negativos, especialmente quando a comunidade escolar adota uma postura proativa de acolhida, intervindo diante de comportamentos discriminatórios e promovendo o respeito mútuo entre os alunos.

Outro achado crítico foi o papel central das instituições educacionais no processo de inserção desses jovens. As escolas configuram não apenas como espaços de aprendizagem formal, mas também como ambientes de socialização e apoio para jovens migrantes em nossa sociedade. Educadores atuantes nesses contextos relataram iniciativas importantes, como rodas de conversa sobre culturas de diferentes países, projetos interdisciplinares valorizando a interculturalidade e atividades de mentoria entre pares (alunos veteranos auxiliando os recém-chegados). Essas ações, embora nem sempre sistemáticas, têm contribuído para reduzir a sensação de isolamento dos migrantes e para “criar pontes” entre eles e os alunos locais.

Em contrapartida, a pesquisa também identificou limitações, já que nem todas as escolas estão preparadas ou equipadas para atender às necessidades específicas dessa população. Falta material bilíngue, carência de formação docente em educação intercultural e ausência de apoio psicológico especializado apontam como lacunas recorrentes. Assim, o papel das instituições educacionais revela-se duplo, ao mesmo tempo em que são agentes potencialmente transformadores, capazes de mediar o encontro de culturas e facilitar a adaptação, podem se tornar espaços de reprodução de exclusão caso não assumam intencionalmente a missão de acolher. A análise dos resultados mostra, portanto, que a inserção bem-sucedida dos jovens migrantes depende profundamente do engajamento escolar: onde há o acolhimento estruturado, os obstáculos tendem a ser superados com maior facilidade, onde há omissão ou despreparo, as dificuldades se agravam e podem comprometer trajetórias acadêmicas e pessoais.

Do ponto de social, a pesquisa contribuiu de forma significativa para o entendimento das dinâmicas da migração juvenil no contexto urbano amazônico.

Manaus, historicamente marcada por movimentos migratórios internos, passou nos últimos anos a receber muitos migrantes internacionais, incluindo crianças e adolescentes que chegam com suas famílias em busca de melhores condições de vida ou refugiados de crises humanitárias. Ao “lançar luz” sobre as vivências desses jovens, o estudo amplia a visibilidade de um grupo social frequentemente invisibilizado.

As informações obtidas elucidam que a adaptação de jovens migrantes não é um processo automático, mas sim mediado por múltiplos fatores como o domínio do idioma, aceitação pela comunidade local, acesso a direitos básicos, entre outros. Essa compreensão aprofundada pode sensibilizar a sociedade para a importância de redes de solidariedade e iniciativas comunitárias de acolhimento. Por exemplo, conhecer as histórias de vida e os desafios descritos pelos jovens entrevistados tende a gerar empatia e a desmistificar estereótipos, fomentando um ambiente social mais receptivo. Nesse sentido, a pesquisa tem impacto social ao servir como instrumento de conscientização: os resultados das iniciativas que faziam parte dessa pesquisa já foram compartilhados em palestras e eventos escolares, mobilizando educadores, alunos e famílias na construção de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa às diferenças.

No âmbito acadêmico, este estudo preenche uma possível lacuna na literatura interdisciplinar sobre juventude e migração na Amazônia. Estudos sobre migração costumam se concentrar em grandes centros ou aspectos econômicos e demográficos, já esta pesquisa adota um olhar inovador ao entrecruzar perspectivas da educação, sociologia, antropologia e psicologia social para compreender a experiência migratória na juventude. Ao articular conceitos de identidade cultural (Hall, 2006), capital cultural (Bourdieu, 2003), além de representações sociais (Moscovici, 2015), com dados empíricos locais, o trabalho oferece uma análise rica e contextualizada. Essa abordagem interdisciplinar pode auxiliar como referência para futuros estudos que desejem investigar fenômenos sociais complexos considerando múltiplos ângulos.

Além disso, as conclusões deste estudo apresentam implicações práticas relevantes, como por exemplo, a importância da educação como ferramenta de acolhimento e inclusão, um achado que dialoga diretamente com a formação de políticas educacionais. Os resultados sugerem que estratégias voltadas à população

migrante jovem devem priorizar a inserção qualificada no sistema educacional, garantindo não apenas vagas em escolas, mas também suporte adequado para permanência e sucesso escolar. Isso envolve desde a oferta de programas de apoio linguístico e cultural (como turmas de Português para falantes de outras línguas, material didático apropriado e mediadores culturais na escola) até a capacitação de professores para trabalharem com a diversidade em sala de aula. Ademais, o diálogo com outras políticas setoriais se faz necessário: as dificuldades de adaptação escolar muitas vezes estão ligadas a questões socioeconômicas mais amplas, como moradia precária, documentação migratória e acesso à saúde. Portanto, as conclusões aqui trazidas reforçam a necessidade de uma ação intersetorial em que a educação, assistência social, saúde e direitos humanos atuem de forma coordenada para acolher a juventude migrante.

De forma geral, a pesquisa “Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus” demonstrou-se altamente relevante diante do cenário atual, caracterizado por intensos movimentos migratórios globais que encontram eco na realidade local. Realizar este estudo significou adentrar um terreno sensível e pouco explorado, dando voz a jovens que frequentemente permanecem à margem das discussões públicas. Durante a pesquisa, ficou evidente que cada história de migração carrega nuances únicas, mas também elementos em comum que permitem traçar um panorama consistente dos fenômenos observados.

A relevância deste estudo confirma-se na medida em que ele aborda diretamente temas urgentes, como inserção social, direitos de migrantes, papel da educação na inclusão e a formação da juventude, o combate à xenofobia e valorização da interculturalidade. Esses temas ultrapassam o interesse acadêmico e tocam demandas reais da sociedade brasileira, especialmente em uma cidade como Manaus, que vem se tornando lar de múltiplas nacionalidades. Assim, esta dissertação reafirma a importância de pesquisar a temática migratória com o cuidado e a profundidade que ela exige, pois compreender essas dinâmicas é passo essencial para intervir de forma positiva na realidade.

Durante a realização desta pesquisa, foram enfrentados diversos desafios metodológicos e práticos, os quais merecem ser ressaltados como parte da percepção construída. Em primeiro lugar, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, houve o desafio de acessar e conquistar a confiança dos participantes.

Entrevistar jovens migrantes e seus familiares exigiu não apenas procedimentos éticos rigorosos, obtendo consentimento informado, garantindo o anonimato e conforto dos entrevistados, aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>3</sup> (CEP), como também uma sensibilidade especial por parte da pesquisadora. Esse contato direto e humanizado acabou por enriquecer a pesquisa, mas também testou os limites da neutralidade científica, foi preciso equilibrar o papel de pesquisadora e o de ouvinte solidária. Além disso dificuldades logísticas surgiram, como conciliar os horários das entrevistas com a rotina escolar e de trabalho dos jovens, deslocar-se até as diferentes localidades onde residem ou onde achavam melhor ser entrevistados, tais obstáculos foram superados por meio de planejamento e comprometimento resultando em um processo de coleta de dados robusto e fiel à realidade estudada.

A natureza interdisciplinar desta pesquisa significou lidar com conceitos teóricos de diferentes áreas e traduzí-los em categorias de análise coerentes. Essa postura reflexiva permitiu ajustes de percurso, como a reformulação de perguntas em entrevistas ou a inclusão de novos referenciais teóricos diante de *insights* inesperados oriundos do campo. Por exemplo, ao notar a ênfase dos jovens na questão da identidade e sentimento de pertencimento, ampliaram-se as leituras sobre construção identitária em contextos migratórios (Hall, 2006; Cuche, 1999), garantindo um embasamento sólido para interpretar os depoimentos. A sensibilidade da temática abordada impôs também um rigor ético e analítico, cada dado foi examinado considerando-se o contexto de vulnerabilidade dos sujeitos, evitando generalizações apressadas ou conclusões que pudessem estigmatizá-los ainda mais. Em síntese, a percepção geral é de um estudo conduzido com equilíbrio entre razão e sensibilidade, resultando em uma narrativa fiel aos fatos e, ao mesmo tempo, respeitosa com a história de vida envolvidas.

Ao concluir este estudo, torna-se evidente que abordar a experiência dos jovens migrantes requer mais do que uma análise técnica, exige um olhar humanizado e sensível sobre a realidade estudada. Uma das premissas que permearam todo o trabalho foi a de reconhecer os participantes não apenas como objetos de pesquisa, mas como sujeitos com voz, sentimento e aspirações. Nesse sentido, a perspectiva

---

<sup>3</sup>Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 80016824.1.0000.5016, nº do parecer: 6.938.036, aprovado em 08 de julho de 2024 – Parecer em anexo.

da pesquisadora, que atuou simultaneamente como professora desses jovens, foi fundamental para construir uma narrativa autêntica e empática. Estando presente no cotidiano escolar, a pesquisadora pôde vivenciar em primeira mão as interações, dificuldades e conquistas dos alunos migrantes, o que agregou camadas de significado aos dados coletados. Cada relato foi ouvido com atenção não apenas acadêmica, mas também humana, o olhar da professora-pesquisadora se misturou ao de uma educadora preocupada com o bem-estar de seus alunos. Essa dualidade de papéis enriqueceu a análise, facilitou a compreensão de sutilezas do ambiente escolar e permitiu interpretar gestos, silêncios e emoções que transbordam da simples transcrição de entrevistas.

A abordagem mais sensível adotada reflete-se na forma como os resultados foram tratados e apresentados. Optou-se por trazer trechos de depoimentos que transmitissem, nas próprias palavras dos jovens, seus medos e esperanças. Essa escolha estilística e metodológica visou dar protagonismo aos jovens migrantes, honrando suas vivências e permitindo que o leitor estabeleça uma conexão mais direta com suas realidades. Além disso, procurou-se contextualizar cada achado com um pano de fundo humano, por trás de números ou categorias analíticas, há faces, nomes, histórias em movimento. Essa compreensão impediu que o estudo caísse em abstrações distantes da prática, pelo contrário, manteve-se ancorado na vida real de uma comunidade escolar diversa.

A pesquisadora, ao escrever estas considerações finais, carrega consigo as imagens dos estudantes nos corredores da escola, das famílias esforçando-se para recomeçar em uma nova terra, das pequenas vitórias cotidianas como o primeiro amigo brasileiro feito ou a aprovação no vestibular. Esses retratos vivos informaram uma abordagem que prima pela empatia e pelo respeito à dignidade de cada jovem.

Ao adotar uma lente mais humanizada, a pesquisa reforça uma mensagem essencial: por trás de cada jovem migrante há um conjunto de “raízes em movimento”, histórias, culturas e identidades que se deslocam, se rompem e se refazem. Reconhecer isso é crucial para que escolas, autoridades e sociedade em geral reajam à altura, com acolhimento e compreensão. As considerações finais não poderiam se encerrar sem um apelo à necessidade de um olhar inclusivo sobre as questões migratórias. Os dados e análises aqui apresentados convergem para a ideia de que

somente com sensibilidade e ações concretas poderemos construir ambientes escolares e sociais verdadeiramente integradores.

A experiência dos jovens migrantes em Manaus, conforme revelada por este estudo, ilustra tanto as feridas causadas pela intolerância quanto as flores que podem brotar quando há acolhimento genuíno. Cabe, portanto, a cada um de nós, pesquisadores, educadores, gestores e cidadãos, nutrir essas sementes de esperança. Conforme lembra Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, ao transformar a vivência educacional dos jovens migrantes com empatia e apoio, estaremos também transformando o mundo ao nosso redor. Acredita-se que este estudo tenha contribuído para esse propósito, ao evidenciar caminhos de inclusão e ao chamar atenção para a responsabilidade coletiva de garantir que esses jovens criem raízes firmes e floresçam em sua nova terra.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Dados sobre refugiados no Brasil e no mundo*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br>. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de Português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: *Língua e cultura no contexto de Português língua estrangeira*. Percília Santos – Maria Luisa Ortíz Álvarez (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2010. p.191-225.
- ALVES, M. *A voz de estudantes Bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1938>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ANÇÃ, M. H. *O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. Palavras. Lisboa, p. 37-39, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAGNO, M. Múltipla & Heterogênea. Nº 10. *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo / SP, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de acolhimento. In: CALVALCANTI, L. [et al.], (org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 434-437.
- BARDIN. L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- KRÜGER, H. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: PEREIRA, M. E.; LIMA, M. E. OI. *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- BARTLETT, L.; RODRÍGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 1153-1171, 2015.
- BATISTA, V. O. O fluxo migratório mundial e o paradigma contemporâneo da segurança migratória. *Revista Versus*, v. 3, p. 28-78, 2009.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

BAENINGER, R. São Paulo e suas migrações no final do século 20. *São Paulo em Perspectiva*, 19(4), 84-96. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/kBcywBrSdhBNRY96Sng5MpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BERESIN, R in FARAH, O.G.D & SÁ, A.C – *Psicologia aplicada à Enfermagem*. São Paulo: Manole, 2008.

BERNI, V. L.; ROSO, A. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 126-136, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100014>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BEZERRA, C. B. *Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 158p. 2016.

BIZON, A. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONONE, L. *Direitos humanos da juventude*. Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, 2015. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2017/06/DIREITOS-HUMANOS-DA-JUVENTUDE.pdf>. Acesso em 20 mai. 2024.

BORBA, F. C. (Org.). *Dicionário UNESP do Português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim do Século, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Estatuto dos refugiados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 11 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 28 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 11 nov. 2023.

BULLERJHANN, M. H. et al. Construindo pontes educacionais: abraçando a interculturalidade para enriquecer a aprendizagem. *Revista Caderno Pedagógico – Studies* Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v. 21, n. 4, p. 01-21, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3950>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua de acolhimento*. Portugal, 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2023.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARMOZINI, M.; MORAES, E. A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. *Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. Maceió: EDVIFAL, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluralismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORRÊA, M. C. B. *Imigrantes haitianas na cidade de Manaus: mundos do trabalho informal, redes e sociabilidades (2010-2019)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. *A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa*. 2ª Edição. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. In: *EDUCERE–Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. 2015. p. 21.170-21.178.

\_\_\_\_\_. *Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante*. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23539>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DANTAS, S. D. et al. Identidade, migração e suas dimensões psicossociais. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 18, n. 34, 2010.

DAOU, G. P. *Do Cedro à Seringueira: memórias da comunidade Sírio-libanesa no Amazonas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

DE MARCHI, J.; PINHEIRO, D. M.; PAGANI, C. O papel das associações comunitárias na promoção da confiança do cidadão em instituições públicas. *Administração Pública e Gestão Social*, [S. l.], v. 13, n. 3, 2021. DOI 10.21118/apgs.v13i3.10764. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/10764>. Acesso em: 01 mar. 2025.

DEMARTINI, Z. B. F.; TRUZZI, O. M. S. *Estudos Migratórios: Perspectivas Metodológicas*. São Carlos: EdUFSCAR, 2005.

ELIAS, N.; e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süsserkind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, 224 p.

ERIKSON, E. H. *Identidade: juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIAS, R. P.; GOLIN, C. H.; COSTA E. A. DA. Desafíos para la inclusión de estudiantes inmigrantes en una escuela pública de Manaus-AM, Brasil. 2023.

*Revista Iberoamericana De Educación*, 111–125. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie9315890>. Acesso em: 17 mai. 2024.

FERREIRA, A. V. S.; BORGES, L. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. *Educação em Revista*, v. 38, p. e25665, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469825665>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FERREIRA, A. V. S.; BORGES, L.; WILLECKE, T. G. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 24, n. 03, p. 594-614, 2019.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.

FLEURI, R. M. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. I. A. *De Vivências e Conversas: o protagonismo feminino na migração venezuelana*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, v. 18, n. 2, 2011.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ª. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCEZ, G.; OLIVEIRA, M. L. *Multiculturalismo, interculturalidade e direitos humanos: a responsabilidade da mídia em informar para a educação intercultural*. Leopoldianum, Santos, SP, v. 40, n. 113-5, p. 7-20, 2016.

GARCIA, A. Amizades de universitários estrangeiros no Brasil: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 29(4), 471-479, 2012.

GOMES, Marcela A. *et al.* “Os haitianos em Florianópolis (SC): impactos subjetivos e estratégias de reconstrução identitária”. *Psicologia & Sociedade*, v.29, n. e162484, 2017.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de inserção. *Horizonte de Linguística Aplicada*. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) – UnB. Brasília. v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 20 mai. 2024.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, p. 15-61, 2006.

\_\_\_\_\_. *Cultura e representação*. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. RJ: Edições Graal. 1979.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS, S.; TONHATI, T.; LIMA, L. F. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. *Refúgio em Números: 2023*. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes> Acesso em: 15 nov. 2023.

KREUTZ, L. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais*. Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, p. 119-144, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. Tradução de Anoar Aíex. *primeira edição, Editora Nova Cultural Ltda*, v. 320, 1999.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X*, v.13, n.1, p. 9-34, 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U. 2015.

MANTOAN. M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS-BORGES L. *Migração involuntária como fator de risco à saúde mental*. REMHU. 2013; 21(40):151-62.

MARTUSCELLI, P. N. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: *Política Migratória e o Paradoxo da Globalização*. VASCONCELOS, A. M. N.; BOTEGA, T. (Orgs.). Série Migrações 19. Porto Alegre, EDIPUCRS. 2015, p. 155-168.

MESQUITA, S. P. *Migração familiar e trabalho infantil no Brasil urbano*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

MIGRACIDADES. *Perfil de Governança Migratória Local do Município de Manaus*. Porto Alegre. Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022.

MIRANDA, Y. C. C.; LÓPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de Português como língua de acolhimento. In: Ferreira et al. (org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p.17-40.

MOREIRA, A. Proposta pedagógica. In: *Salto para o futuro*. Currículo: Questões contemporâneas sobre a qualidade na educação básica. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação à Distância, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2015.

MOURA, G. D. P. *A infância migrante no Brasil: a percepção dos operadores do sistema de garantia de direitos a partir da migração infantil venezuelana*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

NOCETTI, H. *A inserção de jovens e adolescentes migrantes no mercado de trabalho: desafios e possibilidades*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Departamento de Serviço Social, Florianópolis, 2022.

NOGUEIRA, M. O.; CARVALHO, S. S. *Trabalho precário e informalidade: desprecarizando suas relações conceituais e esquemas analíticos*. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/td2707>. Acesso em: 01 mar. 2025.

OLIVEIRA, D. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, p. 01-15, 2020.

OLIVEIRA, D. P. *Mulheres migrantes: associativismo de haitianas em Manaus*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

OLIVEIRA, E. M. M.; SAMPAIO, C. *Estrangeiro, nunca mais!* Migrante como sujeito de direito e a importância do Advocacy pela Nova Lei de Migração Brasileira. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, 2020.

OLIVEIRA, L. R. P. et al. *Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo*. 2013.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OMOGUN, L. Immigrant students' identities in literacy spaces. *Texas Education Review*, v. 6, n. 2, p. 70-81, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2152/68275>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ORTIZ, A. Construção das identidades de jovens de origem imigrante em Europa: resultados dum projeto europeu. *REMHU - Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, v. 22, n. 42, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/y9PqywWC6HLgtMf4ttzvJKp/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PEREIRA, M. E; *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2002.

PINHEIRO, D. F. *O direito à educação das crianças venezuelanas em Manaus: análises das normativas nacionais e internacionais*. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9819>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PIRES, B. R. M. *Juventude imigrante: Estigma, conflito e circuito de lazer na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 164p. 2020.

POPE, C.; MAYS, N. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, A. C. Direitos dos Estrangeiros no Brasil: a Imigração, Direito de Ingresso e os Direitos dos Estrangeiros em Situação Irregular. In: SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. (Orgs.) *Igualdade, Diferença e Direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

REZENDE, M. O. Crise dos refugiados. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/crise-dos-refugiados.htm>. Acesso em: 07 nov. 2023.

RIZENTAL, S. S. “Passar a visão”: reflexões sobre acolhimento pelo ensino do Português do Brasil a refugiados. *Revista X*, v. 14, n. 3, p. 251-274, 2019.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. L.; BRANCO, V. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 10, n. 2, 2021.

ROMIZI, F.; LANZA, L. M. B.; BRAGA, A. M. C. Migração e religião em perspectiva: trajetórias migratórias, contextos religiosos e interfaces com políticas públicas. *Revista Relegens Thréskeia*, v. 11, n. 2, p. 01-16, 2022.

SANTOS, C. J. *Crimes de Preconceito e de Discriminação*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SARRIERA, J. C.; PIZZINATO, A.; MENESES, M. P. R. Aspectos psicossociais da imigração familiar na Grande Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, Natal, RN, v. 10, n. 1, p. 5-13, 2005.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. Ed. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHEIDEMANTEL, S. E.; KLEIN, R.; TEIXEIRA, L. I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. Ed. 2. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, A. J. *“Vamos falando no caminho”*: o ensino de Português com estrangeiros nas escolas públicas municipais em Manaus. Tese de Doutorado. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 200 fls. 2021. Disponível em: [www.bdtd.uerj.br/handle/1/18210](http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/18210). Acesso em: 15 mai. 2024.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T., T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, L. Q. N. *Educação Inclusiva para imigrantes e refugiados em uma escola municipal de Manaus*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus. 77fls. 2022. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2023.

SODRÉ, M. Sobre a identidade brasileira. //C. *Revista Científica de Información y Comunicación* (2010, Vol. 7, p. 321-330), 2010.

TERRAZAS, C.; VITALLE, M. S. S. *A saúde do adolescente imigrante: uma revisão sistemática*. Rev. Educação UNG-SER, v. 15, n. 2, p. 101-107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v15n2-3937>. Acesso em: 10 jul. 2024

\_\_\_\_\_. Jovens imigrantes e o estigma social. *Revista Educação*. v.17, n.1, 2022, p.136-149. DOI: 10.33947/1980-6469-V17N1-4858. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4858>. Acesso em: 01 mai. 2024.

VENDRAMINI, C. R. Jovens migrantes diante do desafio de trabalhar e estudar. *Contrapontos* [online]. 2017, vol.17, n.3, pp.427-440. ISSN 1984-7114. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n3.p427-440>. Acesso em: 15 jul. 2024.

WALSH, C. *La educación intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. 2001.

XAVIER, A.; NUNES, A. *Psicologia do desenvolvimento*. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS E EX-ALUNOS

As perguntas a seguir servirão de base para nortear a conversa e entrevista com o participante imigrante, durante a realização do Projeto de Pesquisa “**Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus**”. Porém, a pesquisadora deixará o entrevistado confortável caso queira falar de outros aspectos importantes sobre sua vivência e que poderão contribuir de forma positiva para este estudo.

- Qual seu país de origem?
- Qual sua escolaridade?
- O que fazia profissionalmente antes de vir para cá?
- Quando você chegou ao Brasil? Manaus foi sua primeira escolha de cidade para morar?
- Por que você escolheu Manaus para morar?
- Toda sua família veio para o Brasil? Você deixou parentes lá?
- Por que você resolveu sair do seu país?
- Como se deu a imigração da sua família?
- O que você sabia da cidade/Estado/país de destino?
- Sentiu-se um estrangeiro, uma pessoa de fora, ao chegar? Quais situações mais o fizeram se sentir um estrangeiro, uma pessoa de fora?
- Ainda se sente assim?
- Já pôde voltar ao seu local de origem? Como foi sua volta? Como se sentiu?
- Pretende voltar definitivamente ao seu local de origem? Se sim, o que te impede de voltar?
- Foi vítima de alguma discriminação ou preconceito desde que chegou? Ainda sofre com isso? Em quais situações isso ocorreu ou ainda ocorre?
- Quais foram suas maiores dificuldades de adaptação no novo lugar?
- Você teve alguma dificuldade com o idioma diferente?
- Quando chegou aqui, estabeleceu-se sozinho ou teve alguma ajuda? Você procurou morar perto de outros conterrâneos que já moravam aqui, pra facilitar o processo de adaptação?
- Que hábitos você continua mantendo do seu local de origem e que hábitos daqui você incorporou, desde que chegou?
- Você teve alguma dificuldade para matricular seu filho na escola daqui?
- Você acha o sistema escolar diferente do seu país?
- Quais foram as primeiras impressões que seu filho teve da escola?
- Quais as principais dificuldades que ele teve nessa nova escola?
- Você acha que falar um idioma diferente dificultou o processo de adaptação do seu filho na escola?
- Ele recebeu alguma ajuda quando chegou na escola do Brasil?
- O que você acredita que poderia ser feito para melhor a adaptação de pessoas vindas de outros países aqui em Manaus?

## APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

As perguntas a seguir servirão de base para nortear a conversa e entrevista com o participante imigrante, durante a realização do Projeto de Pesquisa **“Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus”**. Porém, a pesquisadora deixará o entrevistado confortável caso queira falar de outros aspectos importantes sobre sua vivência e que poderão contribuir de forma positiva para este estudo.

- Qual o país que você morava?
- Qual sua escolaridade?
- Quando você chegou ao Brasil? Manaus foi a primeira cidade que você morou?
- Por que seus pais escolheram Manaus para morar?
- Toda sua família veio para o Brasil? Você deixou parentes lá?
- Por que vocês resolveram sair do seu país?
- Como foi o processo de vir pra cá? Me conta um pouco.
- O que você sabia sobre o Brasil e sobre Manaus?
- Você sentiu um estrangeiro, uma pessoa de fora quando chegou aqui? Quais situações fizeram você se sentir assim?
- Ainda se sente assim?
- Já voltou ao seu local de origem? Como foi sua volta? Como se sentiu?
- Pretende voltar a morar no seu país? Porque?
- Foi vítima de alguma discriminação ou preconceito desde que chegou? Ainda sofre com isso? Em quais situações isso ocorreu ou ainda ocorre?
- Quais foram suas maiores dificuldades de adaptação no novo lugar?
- Você teve alguma dificuldade com o idioma diferente?
- Quando chegaram aqui vocês tiveram alguma ajuda para conseguir moradia, escola? Vocês procuraram morar perto de outras pessoas do seu país que já moravam aqui, para facilitar o processo de adaptação?
- Que costumes você continua mantendo do seu local de origem e que costumes daqui você faz hoje?
- Você teve alguma dificuldade para se matricular na escola?
- Você acha a escola diferente do seu país?
- Quais foram as primeiras impressões que você teve da escola?
- Quais as principais dificuldades que você teve na nova escola?
- Você acha que falar um idioma diferente dificultou para você se adaptar na escola?
- Você recebeu alguma ajuda quando chegou na escola do Brasil?
- O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a adaptação de pessoas vindas de outros países aqui em Manaus?

**APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****PESQUISA - “Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus”**

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Gênero F (  ) M (  )
3. Disciplina que leciona \_\_\_\_\_
4. Tempo de serviço como docente \_\_\_\_\_
5. Fala com fluência uma (ou mais) língua estrangeira? Não (  ) Sim (  )  
Em caso positivo, Qual/quais? \_\_\_\_\_
  
6. Desde que o movimento migratório para o Brasil ganhou mais força, no que diz respeito à inserção dessas crianças e jovens nas escolas, qual sua opinião sobre esse contínuo movimento migratório em Manaus?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
7. Como o (a) senhor (a) avalia o ingresso/matriculação de alunos imigrantes, falantes de outras línguas, com pouca ou nenhuma proficiência em Língua Portuguesa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
8. Por favor, fale um pouco sobre sua experiência de ter um(a) estudante imigrante falante de outra língua.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
9. Como é realizada a avaliação de rendimento do aluno imigrante na sua disciplina?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
10. Durante suas aulas o (a) senhor(a) nota interação entre os alunos brasileiros e o(s) aluno(s) imigrante(s)? Como é? Conte-nos algum exemplo, por favor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
11. Houve alguma alteração nesta instituição de ensino para o acolhimento desse(a) estudante? Como foi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

12. Como ocorre a comunicação entre o (a) senhor(a) e o(a) estudante? Conte-nos suas estratégias utilizadas para estabelecer comunicação e compreensão entre vocês.

---

---

13. O (a) senhor(a) acredita que a nacionalidade, cor/etnia ou a língua materna do aluno imigrante podem ser fatores de discriminação ou aceitação deles na comunidade escolar? Por quê?

---

---

14. Em sua opinião, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola ou pela SEDUC-AM, podem contribuir para melhorar suas condições laborais de ensino e aprendizagem para alunos imigrantes com pouca ou nenhuma proficiência em Língua Portuguesa? E, quais medidas e procedimentos, se adotados pela escola/secretaria, podem contribuir para a inserção/interação, rendimento e aprendizagem do aluno imigrante nas disciplinas escolares?

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

### PESQUISA - “Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus”

#### PERFIL DO ALUNO:

1. Sexo:

(    ) Feminino            (    ) Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Em que país nasceu? \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo está no Brasil?

- (    ) Menos de 6 meses  
(    ) De 6 meses a 1 ano  
(    ) De 1 a 2 anos  
(    ) De 3 a 5 anos  
(    ) Mais de 5 anos  
(    ) Não sabe/Não responde

5. Por qual motivo saíram do seu país de origem?

- (    ) Estudo  
(    ) Catástrofes naturais  
(    ) Más condições de Vida  
(    ) Pagar dívidas e hipotecas  
(    ) Falta de trabalho  
(    ) Risco de vida por conflitos diversos  
(    ) Saúde  
(    ) Guerra  
(    ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

06. Quando veio para o Brasil, quem da sua família veio com você?

- (    ) Pai                    (    ) Irmãos  
(    ) Mãe                  (    ) Outros parentes

07. Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

- (    ) 1 (    ) 2 (    ) 3  
(    ) 4 (    ) 5 (    ) mais \_\_\_\_\_

08. Qual a renda familiar?

- (    ) Até R\$500  
(    ) De R\$500 a R\$1000  
(    ) De R\$1000 a R\$1500  
(    ) De R\$1500 a R\$2000

( ) Acima de R\$2000

09. Que tipo de moradia você e sua família mora atualmente?

- ( ) Casa própria  
 ( ) Casa alugada  
 ( ) Casa cedida

10. Com relação a escola que você estuda. Como você se sente?

- ( ) Acolhido  
 ( ) Excluído

11. Você sofreu ou ainda sofre algum tipo de discriminação ou preconceito quando na escola?

- ( ) Não  
 ( ) Sim.

Porque? \_\_\_\_\_

12. Quais foram as principais dificuldades que você enfrenta ou enfrentou na escola?

- ( ) Relações com os colegas  
 ( ) Relação com os professores  
 ( ) Dificuldade em entender a matéria  
 ( ) Dificuldade de ser entendido

13. Quais foram as suas principais dificuldades na adaptação no Brasil?

- ( ) Aprender Língua Portuguesa  
 ( ) Conseguir trabalho  
 ( ) Costumes diferentes  
 ( ) Dificuldades no acesso à habitação  
 ( ) Dificuldades com a legalização da sua situação  
 ( ) Discriminação.

14. Preencha a tabela que a seguir se apresenta, sobre o seu domínio da Língua Portuguesa:

| DOMÍNIO DA LÍNGUA    | NÍVEL DE FLUÊNCIA |     |          |              |
|----------------------|-------------------|-----|----------|--------------|
|                      | MUITO BOM         | BOM | RAZOÁVEL | INSUFICIENTE |
| Português falado     |                   |     |          |              |
| Leitura de textos    |                   |     |          |              |
| Escrita em Português |                   |     |          |              |

15. O que você acha que poderia melhorar na sua escola para ajudar os alunos vindos de outros países?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## ANEXOS

## ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RAÍZES TRANSPLANTADAS: OLHARES SOBRE JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM MANAUS

**Pesquisador:** SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80016824.1.0000.5016

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.938.036

## Apresentação do Projeto:

**Título da Pesquisa:** RAÍZES TRANSPLANTADAS: OLHARES SOBRE JUVENTUDE E MIGRAÇÃO EM MANAUS

**Pesquisador Responsável:** SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA

**Versão:** 2

## Resumo:

Este projeto se propõe a analisar como se dá a inserção, integração e adaptação de jovens imigrantes e refugiados na cidade de Manaus, bem como analisar a prática docente e a postura da comunidade escolar frente ao desafio de uma educação inclusiva e humanizada a alunos imigrantes, ressaltando ainda a importância do ensino do Português como língua de acolhimento. Esta pesquisa tem natureza qualitativa (LUDKE, 2015), na

modalidade estudo de caso (YIN, 2005), tendo como público alvo professores, alunos, alguns de seus familiares e ex-alunos de escolas públicas na cidade de Manaus. O diálogo aqui empreendido, fundamenta-se na literatura pertinente ao tema, seguindo preceitos e estudos sobre cultura, multiculturalismo e construção identitária (HALL, 2003, 2006; BAUMAN, 2012), assim como as dificuldades presentes no contexto migrante, fundamenta-se ainda nas representações sociais apresentada por MOSCOVICI (2015). Para a coleta de dados será aplicado um questionário com todos os participantes, bem como a realização de entrevista com

**Endereço:** Av. Carvalho Lessa, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep\_uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.938.036

alguns desses participantes e seus familiares, sendo oferecido ainda, um curso de Língua Portuguesa para alunos imigrantes das escolas lócus desta pesquisa. Posterior a isso, será realizada uma análise dos dados para a escrita final deste estudo relacionando os resultados obtidos com os autores que fundamentam este trabalho, mostrando na prática as experiências vividas pelos envolvidos no contexto foco desta pesquisa. Assim, acredita-se que este estudo possa servir como base para trabalhos futuros e levantar o debate sobre a realidade dos migrantes em Manaus, bem como a importância de práticas educacionais que facilitem o processo de adaptação de jovens imigrantes em idade escolar.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Discutir as relações entre migração e juventude, tendo como foco as vivências de alunos estrangeiros em escolas estaduais de Manaus/AM.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar o acolhimento do jovem migrante nas instituições educacionais;
- Reunir experiências voltadas ao ensino humanizado para inclusão de imigrantes na escola;
- Apresentar as vivências de jovens migrantes frente a uma nova comunidade.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Apesar de saber que em qualquer pesquisa realizada com seres humanos há a possibilidade de riscos e com base na resolução 466/12 do Ministério da saúde, que consta as diversas definições de riscos possíveis, esta pesquisa, por se tratar de um estudo especificamente intelectual, não haverá a realização de qualquer atividade que coloque em risco a integridade física dos participantes, não tendo risco físico. Assim como não há a possibilidade de risco moral, haja vista, toda experiência prévia desta pesquisadora como educadora, tendo uma longa trajetória de atuação pautada na ética profissional e no respeito ao outro, livre de qualquer julgamento de valores, culturas, religiões ou qualquer outro aspecto pessoal do indivíduo. Quanto aos riscos psíquicos e intelectuais, há a possibilidade mínima de constrangimento, desconforto ou estresse ao responder o questionário proposto, sendo assegurado ao participante a não obrigatoriedade de responder a todas as questões propostas, como poderá ser visto no tópico garantias da pesquisa. A quebra de anonimato é um risco moral e social, apesar de que nenhum dado que identifique os participantes será divulgado de forma pública, mas apresenta-se ainda, como um possível

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.938.036

risco. Em função desse possível risco e em conformidade com as diretrizes éticas e regulamentares, informamos que todos os dados pessoais dos participantes desta pesquisa serão devidamente anonimizados. Isso significa que qualquer informação que possa identificar direta ou indiretamente os participantes será removida ou alterada, garantindo assim a privacidade e a confidencialidade dos dados. Nenhum dado que possa ser utilizado para identificar os participantes será divulgado ou acessado por pessoas não autorizadas. A

anonimização assegura que os resultados da pesquisa sejam analisados e apresentados de forma a proteger a identidade e a privacidade de todos os envolvidos. Dessa forma, durante a aplicação de questionários e realização das entrevistas, os participantes da pesquisa não serão identificados pelos nomes, os dados pessoais serão identificados apenas com referência ao subgrupo a que cada participante está relacionado e numeração para diferenciá-lo dos demais participantes. Ex: ALUNO 001, PROFESSOR 001, RESPONSÁVEL 001 e assim sucessivamente.

#### Benefícios:

Esta pesquisa promoverá o debate acerca dos desafios enfrentados por professores e alunos, em um contexto multicultural e multilíngue, em que os dados obtidos possibilitarão a sensibilização dos envolvidos e gerará informações necessárias para entender de que forma as práticas educacionais podem ser desenvolvidas como forma de facilitar a interação e o ensino aprendizagem voltado para alunos imigrantes. O curso *“Construindo Pontes Linguísticas: curso de português para alunos imigrantes”* que será oferecido como parte deste projeto, pode ser um facilitador para a aprendizagem e interação desses alunos em sala de aula, diminuindo as distâncias impostas pela barreira linguística. Além disso, as palestras de divulgação dos

resultados têm a possibilidade de levar aos demais alunos e professores a importância do respeito às diferentes culturas e de como isso pode promover um ambiente acolhedor e rico em troca de experiências entre os envolvidos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### Metodologia Proposta:

Este estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, tendo em vista que estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e a realização de questionários presenciais, bem como uma prévia pesquisa bibliográfica que nortearam os objetivos da pesquisa, cabendo perfeitamente nas características que fundamentam a presente pesquisa. Um dos principais motivos da escolha pela modalidade estudo de caso para esta

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.938.036

pesquisa, está em considerar todos os envolvidos não como meros participantes, mas como agentes que desempenham papel ativo na investigação, com sua visão e opinião sobre sua realidade. Os participantes desta pesquisa são professores que lecionam no Ensino Médio da Escola Estadual Vicente Telles de Souza, professores que lecionam o Ensino Fundamental na Escola Estadual Santo Antônio, alunos matriculados nessas instituições, que estão localizadas na Zona urbana de Manaus, bem como familiares de alguns desses alunos e ainda alguns jovens imigrantes sem ligação com essas instituições que serão convidados a participar desta pesquisa. Com a estimativa de participação de 40 (quarenta) pessoas, em sua maioria imigrantes, o que só poderá ser efetivamente confirmado a partir da realização da pesquisa. Será feita a análise da realidade das escolas escolhidas como locus da pesquisa, para verificação da situação dos alunos estrangeiros matriculados nessas instituições e da forma como a comunidade escolar lida com a presença desses alunos, por meio da observação, aplicação de questionário e também entrevistas. Será ofertado como ação inicial o curso "Construindo Pontes Linguísticas: curso de Português para alunos imigrantes", nas escolas em que a pesquisa será realizada, como forma de interação e aproximação dos alunos que são foco desta pesquisa. Possibilitando um ambiente mais confortável para a realização das etapas seguintes. Para a obtenção dos dados necessários para este estudo será feito a aplicação de questionários a todos os participantes voluntários, bem como a realização de entrevista com alguns desses participantes e seus familiares, possibilitando a obtenção de dados de forma mais prática e eficiente. Serão realizados encontros para a aplicação de questionário (em anexo) com alunos e professores das escolas lócus da pesquisa, as perguntas serão elaboradas para conhecer o perfil dos participantes, bem como captar a visão e as representações sociais dos participantes acerca da temática a ser desenvolvida neste estudo. Na sequência serão realizadas entrevistas com alguns participantes desta pesquisa, não só alunos das instituições participantes e seus familiares, mas também outros jovens imigrantes convidados a participar desta pesquisa, compreendendo questões sociais pertinentes ao estudo a ser realizado. Como última etapa, serão realizadas palestras para apresentação dos resultados obtidos durante esta pesquisa, como forma de sensibilização a toda comunidade escolar ao se tratar do respeito às diferentes culturas presentes no ambiente escolar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas.

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.938.036

- Pesquisa de natureza qualitativa na modalidade estudo de caso;
- Financiamento próprio;
- Instituição proponente: Universidade do Estado do Amazonas - ESAT - Constituído por n=40 participantes;
  
- Folha de rosto - adequada;
- Termo de uso de imagem e depoimentos: de acordo;
- Roteiro de entrevistas - alunos: de acordo;
- Questionário de entrevistas - professores: de acordo;
- Questionário de entrevistas - alunos: de acordo;
- Questionário de entrevistas - familiares: de acordo;
- Carta de anuências das escolas 1 e 2: de acordo;
- TALE: adequado;
- TCLE: adequado, traduzido em 3 idiomas;
- Cronograma: adequado;
- Riscos e benefícios: adequados;

**Recomendações:**

Vide campo: "conclusões ou pendências e lista de inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa com seres humanos, o mesmo atende os preceitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, somos pela APROVAÇÃO. Salvo o melhor juízo é o parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                                 | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2321918.pdf | 27/06/2024<br>14:30:18 |                                       | Aceito   |
| Outros                         | CARTA_DE_ANUENCIA_ESCOLA2.pdf                 | 27/06/2024<br>14:21:43 | SUSANE ALVES<br>VIEIRA DE<br>MENDONÇA | Aceito   |
| Outros                         | CARTA_DE_ANUENCIA_ESCOLA1.pdf                 | 27/06/2024             | SUSANE ALVES                          | Aceito   |

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com

**UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA**



Continuação do Parecer: 6.938.036

|   |  |                        |                                 |         |
|---|--|------------------------|---------------------------------|---------|
| Outros  | CARTA_DE_ANUENCIA_ESCOLA1.pdf  | 14:21:13               | VIEIRA DE MENDONÇA              | Aceito  |
| Outros  | TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTOS.pdf                                | 27/06/2024<br>14:20:16 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| Outros  | CARTA_DE_RESPOSTA_AO_CEP.pdf   | 27/06/2024<br>14:13:52 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2321918.pdf  | 14/06/2024<br>16:26:52 |                                 | Aceito  |
| Outros  | FRANCES_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                         | 14/06/2024<br>16:23:13 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| Outros  | FRANCES_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                         | 14/06/2024<br>16:23:13 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| Outros  | ESPAÑHOL_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                        | 14/06/2024<br>16:22:45 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| Outros  | ESPAÑHOL_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                        | 14/06/2024<br>16:22:45 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| Outros  | PORTUGUES_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                       | 14/06/2024<br>16:22:10 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| Outros  | PORTUGUES_QUESTIONARIO_DE_ENTREVISTA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNOS.pdf                       | 14/06/2024<br>16:22:10 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | FRANCES_TERMINO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAL_E_EX_ALUNO.pdf     | 14/06/2024<br>16:19:55 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | FRANCES_TERMINO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAL_E_EX_ALUNO.pdf     | 14/06/2024<br>16:19:55 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ESPAÑHOL_TERMINO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_RESPONSABLE_E_EX_ALUNO.pdf       | 14/06/2024<br>16:19:45 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ESPAÑHOL_TERMINO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_RESPONSABLE_E_EX_ALUNO.pdf       | 14/06/2024<br>16:19:45 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | PORTUGUES_TERMINO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSABLE_E_EX_ALUNO.pdf | 14/06/2024<br>16:19:34 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cop.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.938.036

|   |   |                        |                                 |         |
|---|---|------------------------|---------------------------------|---------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | PORTUGUES_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL_E_EX_ALUNO.pdf | 14/06/2024<br>16:19:34 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFESOR.pdf                          | 14/06/2024<br>16:19:12 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFESOR.pdf                          | 14/06/2024<br>16:19:12 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | FRANCES_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf              | 14/06/2024<br>16:18:52 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | FRANCES_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf              | 14/06/2024<br>16:18:52 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ESPAHOL_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf              | 14/06/2024<br>16:18:35 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ESPAHOL_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf              | 14/06/2024<br>16:18:35 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | PORTUGUES_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf            | 14/06/2024<br>16:18:22 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | PORTUGUES_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL.pdf            | 14/06/2024<br>16:18:22 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf   | 14/06/2024<br>16:17:25 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf   | 14/06/2024<br>16:17:25 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Postado |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_DETALHADO.pdf   | 14/06/2024<br>16:17:08 | SUSANE ALVES VIEIRA DE MENDONÇA | Aceito  |

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 8.938.038

|   |                           |                        |                                       |         |
|---|---------------------------|------------------------|---------------------------------------|---------|
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador | PROJETO_DETALHADO.pdf     | 14/06/2024<br>16:17:08 | SUSANE ALVES<br>VIEIRA DE<br>MENDONÇA | Postado |
| Outros  | ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf | 12/04/2024<br>19:19:17 | SUSANE ALVES<br>VIEIRA DE<br>MENDONÇA | Aceito  |
| Folha de Rosto                                  | FOLHA_DE_ROSTO.pdf        | 12/04/2024<br>18:55:40 | SUSANE ALVES<br>VIEIRA DE<br>MENDONÇA | Aceito  |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 08 de Julho de 2024

---

**Assinado por:**  
**ELIELZA GUERREIRO MENEZES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** Cachoeirinha

**CEP:** 69.065-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep\_uea@gmail.com

## ANEXO II - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

#### Texto compilado

(Vide Decreto nº 3.860, de 2001)

(Vide Lei nº 10.870, de 2004)

(Vide Adin 3324-7, de 2005)

(Vide Lei nº 12.061, de 2009)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

#### Regulamento

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### TÍTULO I

##### Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

~~VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;~~

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

XV - garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

## TÍTULO III

## Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

~~II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)~~

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;~~

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

~~VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.~~

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

~~Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.~~

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente

constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:~~

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;~~

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

IV - divulgar a lista de espera por vagas nos estabelecimentos de educação básica de sua rede, inclusive creches, por ordem de colocação e, sempre que possível, por unidade escolar, bem como divulgar os critérios para a elaboração da lista. (Incluído pela Lei nº 14.685, de 2023)

V - garantir aos pais, aos responsáveis e aos estudantes acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

§ 6º Incumbe ao poder público promover, nos termos de regulamento, o acesso público às informações educacionais do censo anual e dos exames e sistemas de avaliação da educação básica, considerado todo o processo de realização dessas atividades. (Incluído pela Lei nº 15.017, de 2024)

§ 7º A organização e a manutenção de sistema de informações e estatísticas educacionais pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no âmbito da administração direta e indireta, sujeitar-se-ão ao dever de transparência e publicidade como preceitos gerais e ao direito fundamental de acesso à informação de que trata a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação). (Incluído pela Lei nº 15.017, de 2024)

§ 8º Dados e microdados, agregados e desagregados, coletados na execução de políticas educacionais de caráter censitário, avaliativo ou regulatório, serão tratados, divulgados e compartilhados, sempre que possível, de forma anonimizada, observados os parâmetros para anonimização previstos em regulamento. (Incluído pela Lei nº 15.017, de 2024)

Art. 5º-A Aplica-se o disposto nos §§ 6º, 7º e 8º do art. 5º desta Lei às informações educacionais do censo, dos exames e do sistema de avaliação da educação superior. (Incluído pela Lei nº 15.017, de 2024)

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.~~ (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do *caput* do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa; (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 3º As instituições de ensino implementarão progressivamente, no prazo de 2 (dois) anos, as providências e adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas neste artigo. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência) (Vide parágrafo único do art. 2)

§ 4º O disposto neste artigo não se aplica ao ensino militar a que se refere o art. 83 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

## TÍTULO IV

### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VII-A - assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

~~VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)~~

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024)

VIII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IX - articular-se com os respectivos Municípios para que o disposto no inciso VII deste **caput** e no inciso VI do **caput** do art. 11 desta Lei seja cumprido da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos e dos professores. (Incluído pela Lei nº 14.862, de 2024)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

~~VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)~~

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862, de 2024)

VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de inserção da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

~~VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)~~

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

XII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

~~Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:~~

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

~~II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.~~

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III - estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV - pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V - membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - democratização da gestão; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III - qualidade social da educação. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II - 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Art. 14-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adotarão, como princípios de gestão de suas redes de ensino, a transparência e o acesso à informação, devendo disponibilizar ao público, em meio eletrônico, informações acessíveis referentes a: (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024) (Vide Lei nº 15.001, de 2024)

I - número de vagas disponíveis e preenchidas por instituição de ensino, lista de espera, quando houver, por ordem de colocação, e, no caso de instituições federais, especificação da reserva de vagas, nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

II - bolsas e auxílios para estudo e pesquisa concedidos a estudantes, a professores e a pesquisadores; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

III - atividades ou projetos de pesquisa, extensão e inovação tecnológica finalizados e em andamento, no caso de instituições de educação superior; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

IV - estatísticas relativas a fluxo e a rendimento escolares; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

V - execução física e financeira de programas, de projetos e de atividades direcionados à educação básica e superior financiados com recursos públicos, renúncia fiscal ou subsídios tributários, financeiros ou creditícios, discriminados de acordo com a denominação a eles atribuída nos diplomas legais que os instituíram; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

VI - currículo profissional e acadêmico dos ocupantes de cargo de direção de instituição de ensino e dos membros dos conselhos de educação, observadas as disposições da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais); (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

VII - pautas e atas das reuniões do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e do Distrito Federal. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

~~II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;~~

II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; (Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019)

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento) (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

Art. 20. ~~As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)~~

~~I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)~~

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)~~

~~II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)~~

~~III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)~~

~~IV – filantrópicas, na forma da lei. (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)~~

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

#### CAPÍTULO II

##### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

###### Seção I

##### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do **caput** deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

~~I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;~~

~~I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

~~Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

~~Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.~~

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.~~

~~§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

~~§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)~~

~~§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

~~§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.~~

~~§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

~~§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)~~

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

~~§ 7º Os currículos de ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)~~

~~§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o caput deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

~~§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)~~

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

~~§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. A educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. (Incluído pela Lei nº 14.986, de 2024) Vigência

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. (Incluído pela Lei nº 14.986, de 2024) Vigência

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

~~I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;~~

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

(Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

## Seção II

### Da Educação Infantil

~~Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.~~

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

~~II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.~~

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.~~

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

## Seção III

### Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

## Seção IV

### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

~~Art. 35 A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem de ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas de conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~I - línguas e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 3º O ensino da Língua Portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (Revogado Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela inserção comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até~~

300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela Língua Portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º O ensino médio será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:~~

~~Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;~~

~~I – linguagens; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes~~

~~II – matemática; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.~~

~~III – ciências da natureza; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

~~IV – ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~V – formação técnica e profissional. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:~~

~~§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;~~

~~I – (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

- ~~II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;~~
- ~~II – (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~
- ~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~
- ~~III – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008)~~
- ~~§ 1º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofereçam o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.~~

~~§ 3º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~§ 3º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~§ 5º Os currículos de ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo. (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

~~§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará: (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

~~II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~II – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

~~§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~§ 8º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino. (Incluído Lei nº 14.945, de 2024)

~~§ 9º O ensino de Língua Portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

~~§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~§ 10. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~I – a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~I – demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~III – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~IV – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~V – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~VI – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~§ 11. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

~~§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)~~

~~§ 12. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 14.945, de 2024)~~

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

~~§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~I - demonstração prática; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

~~VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

#### Seção IV-A

##### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

§ 1º A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Redação dada pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º As formas referidas nos incisos I e II do **caput** deste artigo poderão também ser oferecidas em articulação com a aprendizagem profissional, nos termos da Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento: (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

I - das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento do contrato de aprendizagem profissional, nos termos de regulamento; (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

II - das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do ensino médio, no itinerário da formação técnica e profissional ou na educação profissional técnica de nível médio, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

~~Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.~~

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

## CAPÍTULO III

### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#### Da Educação Profissional e Tecnológica (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 4º As instituições de educação superior deverão dar transparência e estabelecer critérios e procedimentos objetivos para o aproveitamento das experiências e dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio, sempre que o curso desse nível e o de nível superior sejam de áreas afins, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)(Regulamento) (Regulamento)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)~~

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.~~

~~Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento) (Regulamento)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42-A. A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da inserção curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 1º O itinerário contínuo de formação profissional e tecnológica é o percurso formativo estruturado de forma a permitir o aproveitamento incremental de experiências, certificações e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória individual do estudante. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 2º O itinerário referido no § 1º deste artigo poderá integrar um ou mais eixos tecnológicos. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientarão a organização dos cursos e itinerários, segundo eixos tecnológicos, de forma a permitir sua equivalência para o aproveitamento de estudos entre os níveis médio e superior. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

§ 4º O Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino, as instituições e as redes de educação profissional e tecnológica e as entidades representativas de empregadores e trabalhadores, observadas a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, manterá e periodicamente atualizará os catálogos referidos no § 3º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

Art. 42-B. A oferta de educação profissional técnica e tecnológica será orientada pela avaliação da qualidade das instituições e dos cursos referida no inciso VII-A do **caput** do art. 9º desta Lei, que deverá considerar as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta ao contexto social, econômico e produtivo local e nacional, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta. (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023)

## DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

~~I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

~~Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)~~

~~§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)~~ (Renumerado do parágrafo único para § 1º pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos. (Redação dada pela Lei nº 13.826, de 2019)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

~~§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do **caput** considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do **caput** do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

~~§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º, o processo de reavaliação poderá resultar também em redução de vagas autorizadas, suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Medida Provisória nº 785, de 2017)~~

~~§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com a aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar o interesse dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos § 1º e § 3º em outras medidas, desde que adequadas para a superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Medida Provisória nº 785, de 2017)~~

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1º e 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

~~§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.~~

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015)

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título "Grade e Corpo Docente"; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento) (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

~~Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:~~

~~I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;~~

~~II - ampliação e diminuição de vagas;~~

~~III - elaboração da programação dos cursos;~~

~~IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;~~

~~V - contratação e dispensa de professores;~~

~~VI - planos de carreira docente.~~

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
  - II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
  - III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
  - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
  - V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
  - VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)
- § 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)
- § 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
- IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

~~Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.~~

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão transparente e democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (Redação dada pela Lei nº 15.001, de 2024)

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular.

~~§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inserção desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva inserção na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. — (Regulamento)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

#### CAPÍTULO V-A

(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

#### DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

## TÍTULO VI

### Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

~~I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

~~II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

~~III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)~~

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

~~IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o **caput** deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023)

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)~~

~~Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)~~

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e Língua Portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

## TÍTULO VII

### Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (Vide Medida Provisória nº 773, de 2017) (Vigência encerrada)

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.
- IX - realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, Língua Portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023)

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

~~Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.~~

Art. 72. As receitas e as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas: (Redação dada pela Lei nº 15.001, de 2024)

I – nos balanços do poder público e nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

II – nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação e dos órgãos gestores da educação pública de cada ente federado subnacional. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

Parágrafo único. Deverão ser publicados, de forma específica, dados relativos a: (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

I – receitas próprias, de convênios ou de doações das instituições federais de ensino; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

II – gestão e execução dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

III – repasses de recursos públicos a instituições de ensino conveniadas para oferta da educação escolar. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

V – não tenham como dirigente agente político de Poder ou do Ministério Público, dirigente de órgão ou entidade da administração pública de qualquer esfera governamental, ou seu cônjuge, companheiro ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

§ 3º As escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas deverão disponibilizar ao público, em meio eletrônico, nos termos de regulamento, informações acessíveis referentes a: (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

I – recursos financeiros públicos diretamente recebidos e objetivos a serem alcançados por meio da sua utilização; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

II – caso certificadas como entidades beneficentes, nos termos da Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

a) comprovação da certificação e respectivo prazo de validade; (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

b) número de bolsas integrais e parciais concedidas de acordo com o disposto na Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, bem como os critérios utilizados para sua concessão. (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024)

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilingüe e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilingüe escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e inserção entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

~~I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;~~

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 81-A. Os sistemas de ensino estabelecerão, para a educação básica e superior, regime escolar especial para o atendimento a: (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

I - estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde ou de condição de saúde que impossibilite o acesso à instituição de ensino; (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

II - mães estudantes lactantes; (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

III - (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

§ 1º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

§ 2º O acesso ao regime escolar especial será condicionado à comprovação de que o educando se encontra em uma das situações previstas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo e de que a inclusão no regime especial é condição necessária para garantir a continuidade e a permanência de suas atividades escolares, nos termos de regulamento. (Incluído pela Lei nº 14.952, de 2024)

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## TÍTULO IX

### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para~~  
 § 2º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

~~I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)~~

~~I - (revogado); (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)~~

~~a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)~~

~~b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)~~

~~c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)~~

~~II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;~~

~~III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;~~

~~IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.~~

~~§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)~~

§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 90-A. Até a entrada em vigor da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares já instituídos continuarão a observar as normas expedidas pelos respectivos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

## ANEXO III - LEI DO REFÚGIO - ESTATUTO DOS REFUGIADOS

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997.**

Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### TÍTULO I

Dos Aspectos Caracterizadores

### CAPÍTULO I

Do Conceito, da Extensão e da Exclusão

### SEÇÃO I

#### Do Conceito

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

### SEÇÃO II

#### Da Extensão

Art. 2º Os efeitos da condição dos refugiados serão extensivos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em território nacional.

### SEÇÃO III

#### Da Exclusão

Art. 3º Não se beneficiarão da condição de refugiado os indivíduos que:

I – já desfrutem de proteção ou assistência por parte de organismo ou instituição das Nações Unidas que não o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR;

II – sejam residentes no território nacional e tenham direitos e obrigações relacionados com a condição de nacional brasileiro;

III – tenham cometido crime contra a paz, crime de guerra, crime contra a humanidade, crime hediondo, participado de atos terroristas ou tráfico de drogas;

IV – sejam considerados culpados de atos contrários aos fins e princípios das Nações Unidas.

### CAPÍTULO II

### Da Condição Jurídica de Refugiado

Art. 4º O reconhecimento da condição de refugiado, nos termos das definições anteriores, sujeitará seu beneficiário ao preceituado nesta Lei, sem prejuízo do disposto em instrumentos internacionais de que o Governo brasileiro seja parte, ratifique ou venha a aderir.

Art. 5º O refugiado gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública.

Art. 6º O refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem.

### TÍTULO II

#### Do Ingresso no Território Nacional e do Pedido de Refúgio

Art. 7º O estrangeiro que chegar ao território nacional poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira, a qual lhe proporcionará as informações necessárias quanto ao procedimento cabível.

§ 1º Em hipótese alguma será efetuada sua deportação para fronteira de território em que sua vida ou liberdade esteja ameaçada, em virtude de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.

§ 2º O benefício previsto neste artigo não poderá ser invocado por refugiado considerado perigoso para a segurança do Brasil.

Art. 8º O ingresso irregular no território nacional não constitui impedimento para o estrangeiro solicitar refúgio às autoridades competentes.

Art. 9º A autoridade a quem for apresentada a solicitação deverá ouvir o interessado e preparar termo de declaração, que deverá conter as circunstâncias relativas à entrada no Brasil e às razões que o fizeram deixar o país de origem.

Art. 10. A solicitação, apresentada nas condições previstas nos artigos anteriores, suspenderá qualquer procedimento administrativo ou criminal pela entrada irregular, instaurado contra o peticionário e pessoas de seu grupo familiar que o acompanhem.

§ 1º Se a condição de refugiado for reconhecida, o procedimento será arquivado, desde que demonstrado que a infração correspondente foi determinada pelos mesmos fatos que justificaram o dito reconhecimento.

§ 2º Para efeito do disposto no parágrafo anterior, a solicitação de refúgio e a decisão sobre a mesma deverão ser comunicadas à Polícia Federal, que as transmitirá ao órgão onde tramitar o procedimento administrativo ou criminal.

### TÍTULO III

#### Do Conare

Art. 11. Fica criado o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, órgão de deliberação coletiva, no âmbito do Ministério da Justiça.

### CAPÍTULO I

#### Da Competência

Art. 12. Compete ao CONARE, em consonância com a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, com o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 e com as demais fontes de direito internacional dos refugiados:

- I – analisar o pedido e declarar o reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado;
- II – decidir a cessação, em primeira instância, *ex officio* ou mediante requerimento das autoridades competentes, da condição de refugiado;
- III – determinar a perda, em primeira instância, da condição de refugiado;
- IV – orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados;
- V – aprovar instruções normativas esclarecedoras à execução desta Lei.

Art. 13. O regimento interno do CONARE será aprovado pelo Ministro de Estado da Justiça.

Parágrafo único. O regimento interno determinará a periodicidade das reuniões do CONARE.

### CAPÍTULO II

#### Da Estrutura e do Funcionamento

Art. 14. O CONARE será constituído por:

I – um representante do Ministério da Justiça, que o presidirá;

II – um representante do Ministério das Relações Exteriores;

III – um representante do Ministério do Trabalho;

IV – um representante do Ministério da Saúde;

V – um representante do Ministério da Educação e do Desporto;

VI – um representante do Departamento de Polícia Federal;

VII – um representante de organização não-governamental, que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no País.

§ 1º O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR será sempre membro convidado para as reuniões do CONARE, com direito a voz, sem voto.

§ 2º Os membros do CONARE serão designados pelo Presidente da República, mediante indicações dos órgãos e da entidade que o compõem.

§ 3º O CONARE terá um Coordenador-Geral, com a atribuição de preparar os processos de requerimento de refúgio e a pauta de reunião.

Art. 15. A participação no CONARE será considerada serviço relevante e não implicará remuneração de qualquer natureza ou espécie.

Art. 16. O CONARE reunir-se-á com *225uórum* de quatro membros com direito a voto, deliberando por maioria simples.

Parágrafo único. Em caso de empate, será considerado voto decisivo o do Presidente do CONARE.

## TÍTULO IV

### Do Processo de Refúgio

#### CAPÍTULO I

##### Do Procedimento

Art. 17. O estrangeiro deverá apresentar-se à autoridade competente e externar vontade de solicitar o reconhecimento da condição de refugiado.

Art. 18. A autoridade competente notificará o solicitante para prestar declarações, ato que marcará a data de abertura dos procedimentos.

Parágrafo único. A autoridade competente informará o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR sobre a existência do processo de solicitação de refúgio e facultará a esse organismo a possibilidade de oferecer sugestões que facilitem seu andamento.

Art. 19. Além das declarações, prestadas se necessário com ajuda de intérprete, deverá o estrangeiro preencher a solicitação de reconhecimento como refugiado, a qual deverá conter identificação completa, qualificação profissional, grau de escolaridade do solicitante e membros do seu grupo familiar, bem como relato das circunstâncias e fatos que fundamentem o pedido de refúgio, indicando os elementos de prova pertinentes.

Art. 20. O registro de declaração e a supervisão do preenchimento da solicitação do refúgio devem ser efetuados por funcionários qualificados e em condições que garantam o sigilo das informações.

#### CAPÍTULO II

##### Da Autorização de Residência Provisória

Art. 21. Recebida a solicitação de refúgio, o Departamento de Polícia Federal emitirá protocolo em favor do solicitante e de seu grupo familiar que se encontre no território nacional, o qual autorizará a estada até a decisão final do processo.

§ 1º O protocolo permitirá ao Ministério do Trabalho expedir carteira de trabalho provisória, para o exercício de atividade remunerada no País.

§ 2º No protocolo do solicitante de refúgio serão mencionados, por averbamento, os menores de quatorze anos.

Art. 22. Enquanto estiver pendente o processo relativo à solicitação de refúgio, ao peticionário será aplicável a legislação sobre estrangeiros, respeitadas as disposições específicas contidas nesta Lei.

#### CAPÍTULO III

#### Da Instrução e do Relatório

Art. 23. A autoridade competente procederá a eventuais diligências requeridas pelo CONARE, devendo averiguar todos os fatos cujo conhecimento seja conveniente para uma justa e rápida decisão, respeitando sempre o princípio da confidencialidade.

Art. 24. Finda a instrução, a autoridade competente elaborará, de imediato, relatório, que será enviado ao Secretário do CONARE, para inclusão na pauta da próxima reunião daquele Colegiado.

Art. 25. Os intervenientes nos processos relativos às solicitações de refúgio deverão guardar segredo profissional quanto às informações a que terão acesso no exercício de suas funções.

### CAPÍTULO IV

#### Da Decisão, da Comunicação e do Registro

Art. 26. A decisão pelo reconhecimento da condição de refugiado será considerada ato declaratório e deverá estar devidamente fundamentada.

Art. 27. Proferida a decisão, o CONARE notificará o solicitante e o Departamento de Polícia Federal, para as medidas administrativas cabíveis.

Art. 28. No caso de decisão positiva, o refugiado será registrado junto ao Departamento de Polícia Federal, devendo assinar termo de responsabilidade e solicitar cédula de identidade pertinente.

### CAPÍTULO V

#### Do Recurso

Art. 29. No caso de decisão negativa, esta deverá ser fundamentada na notificação ao solicitante, cabendo direito de recurso ao Ministro de Estado da Justiça, no prazo de quinze dias, contados do recebimento da notificação.

Art. 30. Durante a avaliação do recurso, será permitido ao solicitante de refúgio e aos seus familiares permanecer no território nacional, sendo observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 21 desta Lei.

Art. 31. A decisão do Ministro de Estado da Justiça não será passível de recurso, devendo ser notificada ao CONARE, para ciência do solicitante, e ao Departamento de Polícia Federal, para as providências devidas.

Art. 32. No caso de recusa definitiva de refúgio, ficará o solicitante sujeito à legislação de estrangeiros, não devendo ocorrer sua transferência para o seu país de nacionalidade ou de residência habitual, enquanto permanecerem as circunstâncias que põem em risco sua vida, integridade física e liberdade, salvo nas situações determinadas nos incisos III e IV do art. 3º desta Lei.

### TÍTULO V

#### Dos Efeitos do Estatuto de Refugiados Sobre a

#### Extradição e a Expulsão

### CAPÍTULO I

#### Da Extradição

Art. 33. O reconhecimento da condição de refugiado obstará o seguimento de qualquer pedido de extradição baseado nos fatos que fundamentaram a concessão de refúgio.

Art. 34. A solicitação de refúgio suspenderá, até decisão definitiva, qualquer processo de extradição pendente, em fase administrativa ou judicial, baseado nos fatos que fundamentaram a concessão de refúgio.

Art. 35. Para efeito do cumprimento do disposto nos arts. 33 e 34 desta Lei, a solicitação de reconhecimento como refugiado será comunicada ao órgão onde tramitar o processo de extradição.

### CAPÍTULO II

## Da Expulsão

Art. 36. Não será expulso do território nacional o refugiado que esteja regularmente registrado, salvo por motivos de segurança nacional ou de ordem pública.

Art. 37. A expulsão de refugiado do território nacional não resultará em sua retirada para país onde sua vida, liberdade ou integridade física possam estar em risco, e apenas será efetivada quando da certeza de sua admissão em país onde não haja riscos de perseguição.

## TÍTULO VI

### Da Cessação e da Perda da Condição de Refugiado

#### CAPÍTULO I

##### Da Cessação da Condição de Refugiado

Art. 38. Cessará a condição de refugiado nas hipóteses em que o estrangeiro:

I – voltar a valer-se da proteção do país de que é nacional;

II – recuperar voluntariamente a nacionalidade outrora perdida;

III – adquirir nova nacionalidade e gozar da proteção do país cuja nacionalidade adquiriu;

IV – estabelecer-se novamente, de maneira voluntária, no país que abandonou ou fora do qual permaneceu por medo de ser perseguido;

V – não puder mais continuar a recusar a proteção do país de que é nacional por terem deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado;

VI – sendo apátrida, estiver em condições de voltar ao país no qual tinha sua residência habitual, uma vez que tenham deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado.

#### CAPÍTULO II

##### Da Perda da Condição de Refugiado

Art. 39. Implicará perda da condição de refugiado:

I – a renúncia;

II – a prova da falsidade dos fundamentos invocados para o reconhecimento da condição de refugiado ou a existência de fatos que, se fossem conhecidos quando do reconhecimento, teriam ensejado uma decisão negativa;

III – o exercício de atividades contrárias à segurança nacional ou à ordem pública;

IV – a saída do território nacional sem prévia autorização do Governo brasileiro.

Parágrafo único. Os refugiados que perderem essa condição com fundamento nos incisos I e IV deste artigo serão enquadrados no regime geral de permanência de estrangeiros no território nacional, e os que a perderem com fundamento nos incisos II e III estarão sujeitos às medidas compulsórias previstas na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.

#### CAPÍTULO III

##### Da Autoridade Competente e do Recurso

Art. 40. Compete ao CONARE decidir em primeira instância sobre cessação ou perda da condição de refugiado, cabendo, dessa decisão, recurso ao Ministro de Estado da Justiça, no prazo de quinze dias, contados do recebimento da notificação.

§ 1º A notificação conterá breve relato dos fatos e fundamentos que ensejaram a decisão e cientificará o refugiado do prazo para interposição do recurso.

§ 2º Não sendo localizado o estrangeiro para a notificação prevista neste artigo, a decisão será publicada no Diário Oficial da União, para fins de contagem do prazo de interposição de recurso.

Art. 41. A decisão do Ministro de Estado da Justiça é irrecurável e deverá ser notificada ao CONARE, que a informará ao estrangeiro e ao Departamento de Polícia Federal, para as providências cabíveis.

## TÍTULO VII

## Das Soluções Duráveis

### CAPÍTULO I

#### Da Repatriação

Art. 42. A repatriação de refugiados aos seus países de origem deve ser caracterizada pelo caráter voluntário do retorno, salvo nos casos em que não possam recusar a proteção do país de que são nacionais, por não mais subsistirem as circunstâncias que determinaram o refúgio.

### CAPÍTULO II

#### Da Inserção Local

Art. 43. No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares.

Art. 44. O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.

### CAPÍTULO III

#### Do Reassentamento

Art. 45. O reassentamento de refugiados em outros países deve ser caracterizado, sempre que possível, pelo caráter voluntário.

Art. 46. O reassentamento de refugiados no Brasil se efetuará de forma planejada e com a participação coordenada dos órgãos estatais e, quando possível, de organizações não-governamentais, identificando áreas de cooperação e de determinação de responsabilidades.

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Finais

Art. 47. Os processos de reconhecimento da condição de refugiado serão gratuitos e terão caráter urgente.

Art. 48. Os preceitos desta Lei deverão ser interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, com a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, com o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 e com todo dispositivo pertinente de instrumento internacional de proteção de direitos humanos com o qual o Governo brasileiro estiver comprometido.

Art. 49. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Iris Rezende*

## ANEXO IV - LEI DA MIGRAÇÃO

**Presidência da República  
Secretaria-Geral  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017.**

Mensagem de veto

Vigência

Institui a Lei de Migração.

Regulamento

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### CAPÍTULO I

#### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

##### Seção I

##### Disposições Gerais

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

- I - (VETADO);
- II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
- III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
- IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
- VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

§ 2º (VETADO).

Art. 2º Esta Lei não prejudica a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados, agentes e pessoal diplomático ou consular, funcionários de organização internacional e seus familiares.

##### Seção II

##### Dos Princípios e das Garantias

- Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:
- I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
  - II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
  - III - não criminalização da migração;
  - IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
  - V - promoção de entrada regular e de regularização documental;
  - VI - acolhida humanitária;

- VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;
- VIII - garantia do direito à reunião familiar;
- IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;
- XIV - fortalecimento da inserção econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;
- XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;
- XVI - inserção e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;
- XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;
- XVIII - observância ao disposto em tratado;
- XIX - proteção ao brasileiro no exterior;
- XX - migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;
- XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e
- XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.
- Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:
- I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;
- II - direito à liberdade de circulação em território nacional;
- III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;
- IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;
- V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;
- VI - direito de reunião para fins pacíficos;
- VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;
- VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;
- X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- XII - isenção das taxas de que trata esta Lei, mediante declaração de hipossuficiência econômica, na forma de regulamento;
- XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 ;
- XIV - direito a abertura de conta bancária;
- XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência; e
- XVI - direito do imigrante de ser informado sobre as garantias que lhe são asseguradas para fins de regularização migratória.
- § 1º Os direitos e as garantias previstos nesta Lei serão exercidos em observância ao disposto na Constituição Federal, independentemente da situação migratória, observado o disposto no § 4º deste artigo, e não excluem outros decorrentes de tratado de que o Brasil seja parte.
- § 2º (VETADO).
- § 3º (VETADO).
- § 4º (VETADO).

## CAPÍTULO II

### DA SITUAÇÃO DOCUMENTAL DO MIGRANTE E DO VISITANTE

#### Seção I

## Dos Documentos de Viagem

Art. 5º São documentos de viagem:

I - passaporte;

II - laissez-passer ;

III - autorização de retorno;

IV - salvo-conduto;

V - carteira de identidade de marítimo;

VI - carteira de matrícula consular;

VII - documento de identidade civil ou documento estrangeiro equivalente, quando admitidos em tratado;

VIII - certificado de membro de tripulação de transporte aéreo; e

IX - outros que vierem a ser reconhecidos pelo Estado brasileiro em regulamento.

§ 1º Os documentos previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VI e IX, quando emitidos pelo Estado brasileiro, são de propriedade da União, cabendo a seu titular a posse direta e o uso regular.

§ 2º As condições para a concessão dos documentos de que trata o § 1º serão previstas em regulamento.

### Seção II Dos Vistos

#### Subseção I Disposições Gerais

Art. 6º O visto é o documento que dá a seu titular expectativa de ingresso em território nacional.

Parágrafo único. (VETADO).

Art. 7º O visto será concedido por embaixadas, consulados-gerais, consulados, vice-consulados e, quando habilitados pelo órgão competente do Poder Executivo, por escritórios comerciais e de representação do Brasil no exterior.

Parágrafo único. Excepcionalmente, os vistos diplomático, oficial e de cortesia poderão ser concedidos no Brasil.

Art. 8º Poderão ser cobrados taxas e emolumentos consulares pelo processamento do visto.

Art. 9º Regulamento disporá sobre:

I - requisitos de concessão de visto, bem como de sua simplificação, inclusive por reciprocidade;

II - prazo de validade do visto e sua forma de contagem;

III - prazo máximo para a primeira entrada e para a estada do imigrante e do visitante no País;

IV - hipóteses e condições de dispensa recíproca ou unilateral de visto e de taxas e emolumentos consulares por seu processamento; e

V - solicitação e emissão de visto por meio eletrônico.

Parágrafo único. A simplificação e a dispensa recíproca de visto ou de cobrança de taxas e emolumentos consulares por seu processamento poderão ser definidas por comunicação diplomática.

Art. 10. Não se concederá visto:

I - a quem não preencher os requisitos para o tipo de visto pleiteado;

II - a quem comprovadamente ocultar condição impeditiva de concessão de visto ou de ingresso no País;  
ou

III - a menor de 18 (dezoito) anos desacompanhado ou sem autorização de viagem por escrito dos responsáveis legais ou de autoridade competente.

Art. 11. Poderá ser denegado visto a quem se enquadrar em pelo menos um dos casos de impedimento definidos nos incisos I, II, III, IV e IX do art. 45.

Parágrafo único. A pessoa que tiver visto brasileiro denegado será impedida de ingressar no País enquanto permanecerem as condições que ensejaram a denegação.

#### Subseção II Dos Tipos de Visto

Art. 12. Ao solicitante que pretenda ingressar ou permanecer em território nacional poderá ser concedido visto:

I - de visita;

II - temporário;

III - diplomático;

IV - oficial;

V - de cortesia.

### **Subseção III Do Visto de Visita**

Art. 13. O visto de visita poderá ser concedido ao visitante que venha ao Brasil para estada de curta duração, sem intenção de estabelecer residência, nos seguintes casos:

- I - turismo;
- II - negócios;
- III - trânsito;
- IV - atividades artísticas ou desportivas; e
- V - outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º É vedado ao beneficiário de visto de visita exercer atividade remunerada no Brasil.

§ 2º O beneficiário de visto de visita poderá receber pagamento do governo, de empregador brasileiro ou de entidade privada a título de diária, ajuda de custo, cachê, pró-labore ou outras despesas com a viagem, bem como concorrer a prêmios, inclusive em dinheiro, em competições desportivas ou em concursos artísticos ou culturais.

§ 3º O visto de visita não será exigido em caso de escala ou conexão em território nacional, desde que o visitante não deixe a área de trânsito internacional.

### **Subseção IV Do Visto Temporário**

Art. 14. O visto temporário poderá ser concedido ao imigrante que venha ao Brasil com o intuito de estabelecer residência por tempo determinado e que se enquadre em pelo menos uma das seguintes hipóteses:

I - o visto temporário tenha como finalidade:

- a) pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;
- b) tratamento de saúde;
- c) acolhida humanitária;
- d) estudo;
- e) trabalho;
- f) férias-trabalho;
- g) prática de atividade religiosa ou serviço voluntário;
- h) realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou

cultural;

i) reunião familiar;

j) atividades artísticas ou desportivas com contrato por prazo determinado;

II - o imigrante seja beneficiário de tratado em matéria de vistos;

III - outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º O visto temporário para pesquisa, ensino ou extensão acadêmica poderá ser concedido ao imigrante com ou sem vínculo empregatício com a instituição de pesquisa ou de ensino brasileira, exigida, na hipótese de vínculo, a comprovação de formação superior compatível ou equivalente reconhecimento científico.

§ 2º O visto temporário para tratamento de saúde poderá ser concedido ao imigrante e a seu acompanhante, desde que o imigrante comprove possuir meios de subsistência suficientes.

§ 3º O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário, ou em outras hipóteses, na forma de regulamento.

§ 4º O visto temporário para estudo poderá ser concedido ao imigrante que pretenda vir ao Brasil para frequentar curso regular ou realizar estágio ou intercâmbio de estudo ou de pesquisa.

§ 5º Observadas as hipóteses previstas em regulamento, o visto temporário para trabalho poderá ser concedido ao imigrante que venha exercer atividade laboral, com ou sem vínculo empregatício no Brasil, desde que comprove oferta de trabalho formalizada por pessoa jurídica em atividade no País, dispensada esta exigência se o imigrante comprovar titulação em curso de ensino superior ou equivalente.

§ 6º O visto temporário para férias-trabalho poderá ser concedido ao imigrante maior de 16 (dezesesseis) anos que seja nacional de país que conceda idêntico benefício ao nacional brasileiro, em termos definidos por comunicação diplomática.

§ 7º Não se exigirá do marítimo que ingressar no Brasil em viagem de longo curso ou em cruzeiros marítimos pela costa brasileira o visto temporário de que trata a alínea "e" do inciso I do caput, bastando a apresentação da carteira internacional de marítimo, nos termos de regulamento.

§ 8º É reconhecida ao imigrante a quem se tenha concedido visto temporário para trabalho a possibilidade de modificação do local de exercício de sua atividade laboral.

§ 9º O visto para realização de investimento poderá ser concedido ao imigrante que aporte recursos em projeto com potencial para geração de empregos ou de renda no País.

§ 10. (VETADO).

### **Subseção V Dos Vistos Diplomático, Oficial e de Cortesia**

Art. 15. Os vistos diplomático, oficial e de cortesia serão concedidos, prorrogados ou dispensados na forma desta Lei e de regulamento.

Parágrafo único. Os vistos diplomático e oficial poderão ser transformados em autorização de residência, o que importará cessação de todas as prerrogativas, privilégios e imunidades decorrentes do respectivo visto.

Art. 16. Os vistos diplomático e oficial poderão ser concedidos a autoridades e funcionários estrangeiros que viajem ao Brasil em missão oficial de caráter transitório ou permanente, representando Estado estrangeiro ou organismo internacional reconhecido.

§ 1º Não se aplica ao titular dos vistos referidos no caput o disposto na legislação trabalhista brasileira.

§ 2º Os vistos diplomático e oficial poderão ser estendidos aos dependentes das autoridades referidas no caput .

Art. 17. O titular de visto diplomático ou oficial somente poderá ser remunerado por Estado estrangeiro ou organismo internacional, ressalvado o disposto em tratado que contenha cláusula específica sobre o assunto.

Parágrafo único. O dependente de titular de visto diplomático ou oficial poderá exercer atividade remunerada no Brasil, sob o amparo da legislação trabalhista brasileira, desde que seja nacional de país que assegure reciprocidade de tratamento ao nacional brasileiro, por comunicação diplomática.

Art. 18. O empregado particular titular de visto de cortesia somente poderá exercer atividade remunerada para o titular de visto diplomático, oficial ou de cortesia ao qual esteja vinculado, sob o amparo da legislação trabalhista brasileira.

Parágrafo único. O titular de visto diplomático, oficial ou de cortesia será responsável pela saída de seu empregado do território nacional.

### **Seção III Do Registro e da Identificação Civil do Imigrante e dos Detentores de Vistos Diplomático, Oficial e de Cortesia**

Art. 19. O registro consiste na identificação civil por dados biográficos e biométricos, e é obrigatório a todo imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência.

§ 1º O registro gerará número único de identificação que garantirá o pleno exercício dos atos da vida civil.

§ 2º O documento de identidade do imigrante será expedido com base no número único de identificação.

§ 3º Enquanto não for expedida identificação civil, o documento comprobatório de que o imigrante a solicitou à autoridade competente garantirá ao titular o acesso aos direitos disciplinados nesta Lei.

Art. 20. A identificação civil de solicitante de refúgio, de asilo, de reconhecimento de apatridia e de acolhimento humanitário poderá ser realizada com a apresentação dos documentos de que o imigrante dispuser.

Art. 21. Os documentos de identidade emitidos até a data de publicação desta Lei continuarão válidos até sua total substituição.

Art. 22. A identificação civil, o documento de identidade e as formas de gestão da base cadastral dos detentores de vistos diplomático, oficial e de cortesia atenderão a disposições específicas previstas em regulamento.

## **CAPÍTULO III DA CONDIÇÃO JURÍDICA DO MIGRANTE E DO VISITANTE**

### **Seção I Do Residente Fronteiriço**

Art. 23. A fim de facilitar a sua livre circulação, poderá ser concedida ao residente fronteiriço, mediante requerimento, autorização para a realização de atos da vida civil.

Parágrafo único. Condições específicas poderão ser estabelecidas em regulamento ou tratado.

Art. 24. A autorização referida no caput do art. 23 indicará o Município fronteiriço no qual o residente estará autorizado a exercer os direitos a ele atribuídos por esta Lei.

§ 1º O residente fronteiriço detentor da autorização gozará das garantias e dos direitos assegurados pelo regime geral de migração desta Lei, conforme especificado em regulamento.

§ 2º O espaço geográfico de abrangência e de validade da autorização será especificado no documento de residente fronteiriço.

Art. 25. O documento de residente fronteiriço será cancelado, a qualquer tempo, se o titular:

I - tiver fraudado documento ou utilizado documento falso para obtê-lo;

II - obtiver outra condição migratória;

III - sofrer condenação penal; ou

IV - exercer direito fora dos limites previstos na autorização.

## Seção II Da Proteção do Apátrida e da Redução da Apatridia

Art. 26. Regulamento disporá sobre instituto protetivo especial do apátrida, consolidado em processo simplificado de naturalização.

§ 1º O processo de que trata o caput será iniciado tão logo seja reconhecida a situação de apatridia.

§ 2º Durante a tramitação do processo de reconhecimento da condição de apátrida, incidem todas as garantias e mecanismos protetivos e de facilitação da inclusão social relativos à Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, à Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, promulgada pelo Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961, e à Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

§ 3º Aplicam-se ao apátrida residente todos os direitos atribuídos ao migrante relacionados no art. 4º.

§ 4º O reconhecimento da condição de apátrida assegura os direitos e garantias previstos na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, bem como outros direitos e garantias reconhecidos pelo Brasil.

§ 5º O processo de reconhecimento da condição de apátrida tem como objetivo verificar se o solicitante é considerado nacional pela legislação de algum Estado e poderá considerar informações, documentos e declarações prestadas pelo próprio solicitante e por órgãos e organismos nacionais e internacionais.

§ 6º Reconhecida a condição de apátrida, nos termos do inciso VI do § 1º do art. 1º, o solicitante será consultado sobre o desejo de adquirir a nacionalidade brasileira.

§ 7º Caso o apátrida opte pela naturalização, a decisão sobre o reconhecimento será encaminhada ao órgão competente do Poder Executivo para publicação dos atos necessários à efetivação da naturalização no prazo de 30 (trinta) dias, observado o art. 65.

§ 8º O apátrida reconhecido que não opte pela naturalização imediata terá a autorização de residência outorgada em caráter definitivo.

§ 9º Caberá recurso contra decisão negativa de reconhecimento da condição de apátrida.

§ 10. Subsistindo a denegação do reconhecimento da condição de apátrida, é vedada a devolução do indivíduo para país onde sua vida, integridade pessoal ou liberdade estejam em risco.

§ 11. Será reconhecido o direito de reunião familiar a partir do reconhecimento da condição de apátrida.

§ 12. Implica perda da proteção conferida por esta Lei:

I - a renúncia;

II - a prova da falsidade dos fundamentos invocados para o reconhecimento da condição de apátrida; ou

III - a existência de fatos que, se fossem conhecidos por ocasião do reconhecimento, teriam ensejado decisão negativa.

## Seção III Do Asilado

Art. 27. O asilo político, que constitui ato discricionário do Estado, poderá ser diplomático ou territorial e será outorgado como instrumento de proteção à pessoa.

Parágrafo único. Regulamento disporá sobre as condições para a concessão e a manutenção de asilo.

Art. 28. Não se concederá asilo a quem tenha cometido crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002.

Art. 29. A saída do asilado do País sem prévia comunicação implica renúncia ao asilo.

## Seção IV Da Autorização de Residência

Art. 30. A residência poderá ser autorizada, mediante registro, ao imigrante, ao residente fronteiriço ou ao visitante que se enquadre em uma das seguintes hipóteses:

I - a residência tenha como finalidade:

- a) pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;
- b) tratamento de saúde;
- c) acolhida humanitária;
- d) estudo;
- e) trabalho;
- f) férias-trabalho;
- g) prática de atividade religiosa ou serviço voluntário;

h) realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural;

i) reunião familiar;

II - a pessoa:

a) seja beneficiária de tratado em matéria de residência e livre circulação;

b) seja detentora de oferta de trabalho;

c) já tenha possuído a nacionalidade brasileira e não deseje ou não reúna os requisitos para readquiri-la;

d) (VETADO);

e) seja beneficiária de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida;

f) seja menor nacional de outro país ou apátrida, desacompanhado ou abandonado, que se encontre nas fronteiras brasileiras ou em território nacional;

g) tenha sido vítima de tráfico de pessoas, de trabalho escravo ou de violação de direito agravada por sua condição migratória;

h) esteja em liberdade provisória ou em cumprimento de pena no Brasil;

III - outras hipóteses definidas em regulamento.

§ 1º Não se concederá a autorização de residência a pessoa condenada criminalmente no Brasil ou no exterior por sentença transitada em julgado, desde que a conduta esteja tipificada na legislação penal brasileira, ressalvados os casos em que:

I - a conduta caracterize infração de menor potencial ofensivo;

II - (VETADO); ou

III - a pessoa se enquadre nas hipóteses previstas nas alíneas "b", "c" e "i" do inciso I e na alínea "a" do inciso II do caput deste artigo.

§ 2º O disposto no § 1º não obsta progressão de regime de cumprimento de pena, nos termos da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, ficando a pessoa autorizada a trabalhar quando assim exigido pelo novo regime de cumprimento de pena.

§ 3º Nos procedimentos conducentes ao cancelamento de autorização de residência e no recurso contra a negativa de concessão de autorização de residência devem ser respeitados o contraditório e a ampla defesa.

Art. 31. Os prazos e o procedimento da autorização de residência de que trata o art. 30 serão dispostos em regulamento, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º Será facilitada a autorização de residência nas hipóteses das alíneas "a" e "e" do inciso I do art. 30 desta Lei, devendo a deliberação sobre a autorização ocorrer em prazo não superior a 60 (sessenta) dias, a contar de sua solicitação.

§ 2º Nova autorização de residência poderá ser concedida, nos termos do art. 30, mediante requerimento.

§ 3º O requerimento de nova autorização de residência após o vencimento do prazo da autorização anterior implicará aplicação da sanção prevista no inciso II do art. 109.

§ 4º O solicitante de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida fará jus a autorização provisória de residência até a obtenção de resposta ao seu pedido.

§ 5º Poderá ser concedida autorização de residência independentemente da situação migratória.

Art. 32. Poderão ser cobradas taxas pela autorização de residência.

Art. 33. Regulamento disporá sobre a perda e o cancelamento da autorização de residência em razão de fraude ou de ocultação de condição impeditiva de concessão de visto, de ingresso ou de permanência no País, observado procedimento administrativo que garanta o contraditório e a ampla defesa.

Art. 34. Poderá ser negada autorização de residência com fundamento nas hipóteses previstas nos incisos I, II, III, IV e IX do art. 45.

Art. 35. A posse ou a propriedade de bem no Brasil não confere o direito de obter visto ou autorização de residência em território nacional, sem prejuízo do disposto sobre visto para realização de investimento.

Art. 36. O visto de visita ou de cortesia poderá ser transformado em autorização de residência, mediante requerimento e registro, desde que satisfeitos os requisitos previstos em regulamento.

## **Seção V Da Reunião Familiar**

Art. 37. O visto ou a autorização de residência para fins de reunião familiar será concedido ao imigrante:

I - cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma;

II - filho de imigrante beneficiário de autorização de residência, ou que tenha filho brasileiro ou imigrante beneficiário de autorização de residência;

III - ascendente, descendente até o segundo grau ou irmão de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência; ou

IV - que tenha brasileiro sob sua tutela ou guarda.

Parágrafo único. (VETADO).

## **CAPÍTULO IV DA ENTRADA E DA SAÍDA DO TERRITÓRIO NACIONAL**

## Seção I Da Fiscalização Marítima, Aeroportuária e de Fronteira

Art. 38. As funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteira serão realizadas pela Polícia Federal nos pontos de entrada e de saída do território nacional.

Parágrafo único. É dispensável a fiscalização de passageiro, tripulante e estafe de navio em passagem inocente, exceto quando houver necessidade de descida de pessoa a terra ou de subida a bordo do navio.

Art. 39. O viajante deverá permanecer em área de fiscalização até que seu documento de viagem tenha sido verificado, salvo os casos previstos em lei.

Art. 40. Poderá ser autorizada a admissão excepcional no País de pessoa que se encontre em uma das seguintes condições, desde que esteja de posse de documento de viagem válido:

I - não possua visto;

II - seja titular de visto emitido com erro ou omissão;

III - tenha perdido a condição de residente por ter permanecido ausente do País na forma especificada em regulamento e detenha as condições objetivas para a concessão de nova autorização de residência;

IV - (VETADO); ou

V - seja criança ou adolescente desacompanhado de responsável legal e sem autorização expressa para viajar desacompanhado, independentemente do documento de viagem que portar, hipótese em que haverá imediato encaminhamento ao Conselho Tutelar ou, em caso de necessidade, a instituição indicada pela autoridade competente.

Parágrafo único. Regulamento poderá dispor sobre outras hipóteses excepcionais de admissão, observados os princípios e as diretrizes desta Lei.

Art. 41. A entrada condicional, em território nacional, de pessoa que não preencha os requisitos de admissão poderá ser autorizada mediante a assinatura, pelo transportador ou por seu agente, de termo de compromisso de custear as despesas com a permanência e com as providências para a repatriação do viajante.

Art. 42. O tripulante ou o passageiro que, por motivo de força maior, for obrigado a interromper a viagem em território nacional poderá ter seu desembarque permitido mediante termo de responsabilidade pelas despesas decorrentes do transbordo.

Art. 43. A autoridade responsável pela fiscalização contribuirá para a aplicação de medidas sanitárias em consonância com o Regulamento Sanitário Internacional e com outras disposições pertinentes

## Seção II Do Impedimento de Ingresso

Art. 44. (VETADO).

Art. 45. Poderá ser impedida de ingressar no País, após entrevista individual e mediante ato fundamentado, a pessoa:

I - anteriormente expulsa do País, enquanto os efeitos da expulsão vigorarem;

II - condenada ou respondendo a processo por ato de terrorismo ou por crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos definidos pelo Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002;

III - condenada ou respondendo a processo em outro país por crime doloso passível de extradição segundo a lei brasileira;

IV - que tenha o nome incluído em lista de restrições por ordem judicial ou por compromisso assumido pelo Brasil perante organismo internacional;

V - que apresente documento de viagem que:

a) não seja válido para o Brasil;

b) esteja com o prazo de validade vencido; ou

c) esteja com rasura ou indício de falsificação;

VI - que não apresente documento de viagem ou documento de identidade, quando admitido;

VII - cuja razão da viagem não seja condizente com o visto ou com o motivo alegado para a isenção de visto;

VIII - que tenha, comprovadamente, fraudado documentação ou prestado informação falsa por ocasião da solicitação de visto; ou

IX - que tenha praticado ato contrário aos princípios e objetivos dispostos na Constituição Federal.

Parágrafo único. Ninguém será impedido de ingressar no País por motivo de raça, religião, nacionalidade, pertinência a grupo social ou opinião política.

## CAPÍTULO V DAS MEDIDAS DE RETIRADA COMPULSÓRIA

### Seção I Disposições Gerais

Art. 46. A aplicação deste Capítulo observará o disposto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, e nas disposições legais, tratados, instrumentos e mecanismos que tratem da proteção aos apátridas ou de outras situações humanitárias.

Art. 47. A repatriação, a deportação e a expulsão serão feitas para o país de nacionalidade ou de procedência do migrante ou do visitante, ou para outro que o aceite, em observância aos tratados dos quais o Brasil seja parte.

Art. 48. Nos casos de deportação ou expulsão, o chefe da unidade da Polícia Federal poderá representar perante o juízo federal, respeitados, nos procedimentos judiciais, os direitos à ampla defesa e ao devido processo legal.

## **Seção II Da Repatriação**

Art. 49. A repatriação consiste em medida administrativa de devolução de pessoa em situação de impedimento ao país de procedência ou de nacionalidade.

§ 1º Será feita imediata comunicação do ato fundamentado de repatriação à empresa transportadora e à autoridade consular do país de procedência ou de nacionalidade do migrante ou do visitante, ou a quem o representa.

§ 2º A Defensoria Pública da União será notificada, preferencialmente por via eletrônica, no caso do § 4º deste artigo ou quando a repatriação imediata não seja possível.

§ 3º Condições específicas de repatriação podem ser definidas por regulamento ou tratado, observados os princípios e as garantias previstos nesta Lei.

§ 4º Não será aplicada medida de repatriação à pessoa em situação de refúgio ou de apatridia, de fato ou de direito, ao menor de 18 (dezoito) anos desacompanhado ou separado de sua família, exceto nos casos em que se demonstrar favorável para a garantia de seus direitos ou para a reinserção a sua família de origem, ou a quem necessite de acolhimento humanitário, nem, em qualquer caso, medida de devolução para país ou região que possa apresentar risco à vida, à integridade pessoal ou à liberdade da pessoa.

§ 5º (VETADO).

## **Seção III Da Deportação**

Art. 50. A deportação é medida decorrente de procedimento administrativo que consiste na retirada compulsória de pessoa que se encontre em situação migratória irregular em território nacional.

§ 1º A deportação será precedida de notificação pessoal ao deportando, da qual constem, expressamente, as irregularidades verificadas e prazo para a regularização não inferior a 60 (sessenta) dias, podendo ser prorrogado, por igual período, por despacho fundamentado e mediante compromisso de a pessoa manter atualizadas suas informações domiciliares.

§ 2º A notificação prevista no § 1º não impede a livre circulação em território nacional, devendo o deportando informar seu domicílio e suas atividades.

§ 3º Vencido o prazo do § 1º sem que se regularize a situação migratória, a deportação poderá ser executada.

§ 4º A deportação não exclui eventuais direitos adquiridos em relações contratuais ou decorrentes da lei brasileira.

§ 5º A saída voluntária de pessoa notificada para deixar o País equivale ao cumprimento da notificação de deportação para todos os fins.

§ 6º O prazo previsto no § 1º poderá ser reduzido nos casos que se enquadrem no inciso IX do art. 45.

Art. 51. Os procedimentos conducentes à deportação devem respeitar o contraditório e a ampla defesa e a garantia de recurso com efeito suspensivo.

§ 1º A Defensoria Pública da União deverá ser notificada, preferencialmente por meio eletrônico, para prestação de assistência ao deportando em todos os procedimentos administrativos de deportação.

§ 2º A ausência de manifestação da Defensoria Pública da União, desde que prévia e devidamente notificada, não impedirá a efetivação da medida de deportação.

Art. 52. Em se tratando de apátrida, o procedimento de deportação dependerá de prévia autorização da autoridade competente.

Art. 53. Não se procederá à deportação se a medida configurar extradição não admitida pela legislação brasileira.

## **Seção IV Da Expulsão**

Art. 54. A expulsão consiste em medida administrativa de retirada compulsória de migrante ou visitante do território nacional, conjugada com o impedimento de reingresso por prazo determinado.

§ 1º Poderá dar causa à expulsão a condenação com sentença transitada em julgado relativa à prática de:  
I - crime de genocídio, crime contra a humanidade, crime de guerra ou crime de agressão, nos termos definidos pelo Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, de 1998, promulgado pelo Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002; ou

II - crime comum doloso passível de pena privativa de liberdade, consideradas a gravidade e as possibilidades de ressocialização em território nacional.

§ 2º Caberá à autoridade competente resolver sobre a expulsão, a duração do impedimento de reingresso e a suspensão ou a revogação dos efeitos da expulsão, observado o disposto nesta Lei.

§ 3º O processamento da expulsão em caso de crime comum não prejudicará a progressão de regime, o cumprimento da pena, a suspensão condicional do processo, a comutação da pena ou a concessão de pena alternativa, de indulto coletivo ou individual, de anistia ou de quaisquer benefícios concedidos em igualdade de condições ao nacional brasileiro.

§ 4º O prazo de vigência da medida de impedimento vinculada aos efeitos da expulsão será proporcional ao prazo total da pena aplicada e nunca será superior ao dobro de seu tempo.

Art. 55. Não se procederá à expulsão quando:

I - a medida configurar extradição inadmitida pela legislação brasileira;

II - o expulsando:

a) tiver filho brasileiro que esteja sob sua guarda ou dependência econômica ou socioafetiva ou tiver pessoa brasileira sob sua tutela;

b) tiver cônjuge ou companheiro residente no Brasil, sem discriminação alguma, reconhecido judicial ou legalmente;

c) tiver ingressado no Brasil até os 12 (doze) anos de idade, residindo desde então no País;

d) for pessoa com mais de 70 (setenta) anos que resida no País há mais de 10 (dez) anos, considerados a gravidade e o fundamento da expulsão; ou

e) (VETADO).

Art. 56. Regulamento definirá procedimentos para apresentação e processamento de pedidos de suspensão e de revogação dos efeitos das medidas de expulsão e de impedimento de ingresso e permanência em território nacional.

Art. 57. Regulamento disporá sobre condições especiais de autorização de residência para viabilizar medidas de ressocialização a migrante e a visitante em cumprimento de penas aplicadas ou executadas em território nacional.

Art. 58. No processo de expulsão serão garantidos o contraditório e a ampla defesa.

§ 1º A Defensoria Pública da União será notificada da instauração de processo de expulsão, se não houver defensor constituído.

§ 2º Caberá pedido de reconsideração da decisão sobre a expulsão no prazo de 10 (dez) dias, a contar da notificação pessoal do expulsando.

Art. 59. Será considerada regular a situação migratória do expulsando cujo processo esteja pendente de decisão, nas condições previstas no art. 55.

Art. 60. A existência de processo de expulsão não impede a saída voluntária do expulsando do País.

## **Seção V Das Vedações**

Art. 61. Não se procederá à repatriação, à deportação ou à expulsão coletivas.

Parágrafo único. Entende-se por repatriação, deportação ou expulsão coletiva aquela que não individualiza a situação migratória irregular de cada pessoa.

Art. 62. Não se procederá à repatriação, à deportação ou à expulsão de nenhum indivíduo quando subsistirem razões para acreditar que a medida poderá colocar em risco a vida ou a integridade pessoal.

## **CAPÍTULO VI DA OPÇÃO DE NACIONALIDADE E DA NATURALIZAÇÃO**

### **Seção I Da Opção de Nacionalidade**

Art. 63. O filho de pai ou de mãe brasileiro nascido no exterior e que não tenha sido registrado em repartição consular poderá, a qualquer tempo, promover ação de opção de nacionalidade.

Parágrafo único. O órgão de registro deve informar periodicamente à autoridade competente os dados relativos à opção de nacionalidade, conforme regulamento.

## **Seção II**

### **Das Condições da Naturalização**

Art. 64. A naturalização pode ser:

- I - ordinária;
- II - extraordinária;
- III - especial; ou
- IV - provisória.

Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

- I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;
- II - ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;
- III - comunicar-se em Língua Portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e
- IV - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 66. O prazo de residência fixado no inciso II do caput do art. 65 será reduzido para, no mínimo, 1 (um) ano se o naturalizando preencher quaisquer das seguintes condições:

- I - (VETADO);
- II - ter filho brasileiro;
- III - ter cônjuge ou companheiro brasileiro e não estar dele separado legalmente ou de fato no momento de concessão da naturalização;
- IV - (VETADO);
- V - haver prestado ou poder prestar serviço relevante ao Brasil; ou
- VI - recomendar-se por sua capacidade profissional, científica ou artística.

Parágrafo único. O preenchimento das condições previstas nos incisos V e VI do caput será avaliado na forma disposta em regulamento.

Art. 67. A naturalização extraordinária será concedida a pessoa de qualquer nacionalidade fixada no Brasil há mais de 15 (quinze) anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeira a nacionalidade brasileira.

Art. 68. A naturalização especial poderá ser concedida ao estrangeiro que se encontre em uma das seguintes situações:

- I - seja cônjuge ou companheiro, há mais de 5 (cinco) anos, de integrante do Serviço Exterior Brasileiro em atividade ou de pessoa a serviço do Estado brasileiro no exterior; ou
- II - seja ou tenha sido empregado em missão diplomática ou em repartição consular do Brasil por mais de 10 (dez) anos ininterruptos.

Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial:

- I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;
- II - comunicar-se em Língua Portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e
- III - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Art. 70. A naturalização provisória poderá ser concedida ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar 10 (dez) anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal.

Parágrafo único. A naturalização prevista no caput será convertida em definitiva se o naturalizando expressamente assim o requerer no prazo de 2 (dois) anos após atingir a maioridade.

Art. 71. O pedido de naturalização será apresentado e processado na forma prevista pelo órgão competente do Poder Executivo, sendo cabível recurso em caso de denegação.

§ 1º No curso do processo de naturalização, o naturalizando poderá requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à Língua Portuguesa.

§ 2º Será mantido cadastro com o nome traduzido ou adaptado associado ao nome anterior.

Art. 72. No prazo de até 1 (um) ano após a concessão da naturalização, deverá o naturalizado comparecer perante a Justiça Eleitoral para o devido cadastramento.

## **Seção III**

### **Dos Efeitos da Naturalização**

Art. 73. A naturalização produz efeitos após a publicação no Diário Oficial do ato de naturalização.

Art. 74. (VETADO).

## **Seção IV**

### **Da Perda da Nacionalidade**

Art. 75. O naturalizado perderá a nacionalidade em razão de condenação transitada em julgado por atividade nociva ao interesse nacional, nos termos do inciso I do § 4º do art. 12 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O risco de geração de situação de apatridia será levado em consideração antes da efetivação da perda da nacionalidade.

## **Seção V**

### **Da Reaquisição da Nacionalidade**

Art. 76. O brasileiro que, em razão do previsto no inciso II do § 4º do art. 12 da Constituição Federal, houver perdido a nacionalidade, uma vez cessada a causa, poderá readquiri-la ou ter o ato que declarou a perda revogado, na forma definida pelo órgão competente do Poder Executivo.

## **CAPÍTULO VII**

### **DO EMIGRANTE**

#### **Seção I**

#### **Das Políticas Públicas para os Emigrantes**

Art. 77. As políticas públicas para os emigrantes observarão os seguintes princípios e diretrizes:

- I - proteção e prestação de assistência consular por meio das representações do Brasil no exterior;
- II - promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura;
- III - promoção de estudos e pesquisas sobre os emigrantes e as comunidades de brasileiros no exterior, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas;
- IV - atuação diplomática, nos âmbitos bilateral, regional e multilateral, em defesa dos direitos do emigrante brasileiro, conforme o direito internacional
- V - ação governamental integrada, com a participação de órgãos do governo com atuação nas áreas temáticas mencionadas nos incisos I, II, III e IV, visando a assistir as comunidades brasileiras no exterior; e
- VI - esforço permanente de desburocratização, atualização e modernização do sistema de atendimento, com o objetivo de aprimorar a assistência ao emigrante.

#### **Seção II**

#### **Dos Direitos do Emigrante**

Art. 78. Todo emigrante que decida retornar ao Brasil com ânimo de residência poderá introduzir no País, com isenção de direitos de importação e de taxas aduaneiras, os bens novos ou usados que um viajante, em compatibilidade com as circunstâncias de sua viagem, puder destinar para seu uso ou consumo pessoal e profissional, sempre que, por sua quantidade, natureza ou variedade, não permitam presumir importação ou exportação com fins comerciais ou industriais.

Art. 79. Em caso de ameaça à paz social e à ordem pública por grave ou iminente instabilidade institucional ou de calamidade de grande proporção na natureza, deverá ser prestada especial assistência ao emigrante pelas representações brasileiras no exterior.

Art. 80. O tripulante brasileiro contratado por embarcação ou armadora estrangeira, de cabotagem ou a longo curso e com sede ou filial no Brasil, que explore economicamente o mar territorial e a costa brasileira terá direito a seguro a cargo do contratante, válido para todo o período da contratação, conforme o disposto no Registro de Embarcações Brasileiras (REB), contra acidente de trabalho, invalidez total ou parcial e morte, sem prejuízo de benefícios de apólice mais favorável vigente no exterior.

## **CAPÍTULO VIII**

### **DAS MEDIDAS DE COOPERAÇÃO**

#### **Seção I**

#### **Da Extradição**

Art. 81. A extradição é a medida de cooperação internacional entre o Estado brasileiro e outro Estado pela qual se concede ou solicita a entrega de pessoa sobre quem recaia condenação criminal definitiva ou para fins de instrução de processo penal em curso.

§ 1º A extradição será requerida por via diplomática ou pelas autoridades centrais designadas para esse fim.

§ 2º A extradição e sua rotina de comunicação serão realizadas pelo órgão competente do Poder Executivo em coordenação com as autoridades judiciárias e policiais competentes.

Art. 82. Não se concederá a extradição quando:

- I - o indivíduo cuja extradição é solicitada ao Brasil for brasileiro nato;
- II - o fato que motivar o pedido não for considerado crime no Brasil ou no Estado requerente;
- III - o Brasil for competente, segundo suas leis, para julgar o crime imputado ao extraditando;
- IV - a lei brasileira impuser ao crime pena de prisão inferior a 2 (dois) anos;
- V - o extraditando estiver respondendo a processo ou já houver sido condenado ou absolvido no Brasil pelo mesmo fato em que se fundar o pedido;
- VI - a punibilidade estiver extinta pela prescrição, segundo a lei brasileira ou a do Estado requerente;
- VII - o fato constituir crime político ou de opinião;
- VIII - o extraditando tiver de responder, no Estado requerente, perante tribunal ou juízo de exceção; ou
- IX - o extraditando for beneficiário de refúgio, nos termos da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, ou de asilo territorial.

§ 1º A previsão constante do inciso VII do caput não impedirá a extradição quando o fato constituir, principalmente, infração à lei penal comum ou quando o crime comum, conexo ao delito político, constituir o fato principal.

§ 2º Caberá à autoridade judiciária competente a apreciação do caráter da infração.

§ 3º Para determinação da incidência do disposto no inciso I, será observada, nos casos de aquisição de outra nacionalidade por naturalização, a anterioridade do fato gerador da extradição.

§ 4º O Supremo Tribunal Federal poderá deixar de considerar crime político o atentado contra chefe de Estado ou quaisquer autoridades, bem como crime contra a humanidade, crime de guerra, crime de genocídio e terrorismo.

§ 5º Admite-se a extradição de brasileiro naturalizado, nas hipóteses previstas na Constituição Federal.

Art. 83. São condições para concessão da extradição:

I - ter sido o crime cometido no território do Estado requerente ou serem aplicáveis ao extraditando as leis penais desse Estado; e

II - estar o extraditando respondendo a processo investigatório ou a processo penal ou ter sido condenado pelas autoridades judiciárias do Estado requerente a pena privativa de liberdade.

Art. 84. Em caso de urgência, o Estado interessado na extradição poderá, previamente ou conjuntamente com a formalização do pedido extradicional, requerer, por via diplomática ou por meio de autoridade central do Poder Executivo, prisão cautelar com o objetivo de assegurar a executoriedade da medida de extradição que, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, deverá representar à autoridade judicial competente, ouvido previamente o Ministério Público Federal.

§ 1º O pedido de prisão cautelar deverá conter informação sobre o crime cometido e deverá ser fundamentado, podendo ser apresentado por correio, fax, mensagem eletrônica ou qualquer outro meio que assegure a comunicação por escrito.

§ 2º O pedido de prisão cautelar poderá ser transmitido à autoridade competente para extradição no Brasil por meio de canal estabelecido com o ponto focal da Organização Internacional de Polícia Criminal (Interpol) no País, devidamente instruído com a documentação comprobatória da existência de ordem de prisão proferida por Estado estrangeiro, e, em caso de ausência de tratado, com a promessa de reciprocidade recebida por via diplomática.

§ 3º Efetivada a prisão do extraditando, o pedido de extradição será encaminhado à autoridade judiciária competente.

§ 4º Na ausência de disposição específica em tratado, o Estado estrangeiro deverá formalizar o pedido de extradição no prazo de 60 (sessenta) dias, contado da data em que tiver sido cientificado da prisão do extraditando.

§ 5º Caso o pedido de extradição não seja apresentado no prazo previsto no § 4º, o extraditando deverá ser posto em liberdade, não se admitindo novo pedido de prisão cautelar pelo mesmo fato sem que a extradição tenha sido devidamente requerida.

§ 6º A prisão cautelar poderá ser prorrogada até o julgamento final da autoridade judiciária competente quanto à legalidade do pedido de extradição.

Art. 85. Quando mais de um Estado requerer a extradição da mesma pessoa, pelo mesmo fato, terá preferência o pedido daquele em cujo território a infração foi cometida.

§ 1º Em caso de crimes diversos, terá preferência, sucessivamente:

I - o Estado requerente em cujo território tenha sido cometido o crime mais grave, segundo a lei brasileira;

II - o Estado que em primeiro lugar tenha pedido a entrega do extraditando, se a gravidade dos crimes for idêntica;

III - o Estado de origem, ou, em sua falta, o domiciliar do extraditando, se os pedidos forem simultâneos.

§ 2º Nos casos não previstos nesta Lei, o órgão competente do Poder Executivo decidirá sobre a preferência do pedido, priorizando o Estado requerente que mantiver tratado de extradição com o Brasil.

§ 3º Havendo tratado com algum dos Estados requerentes, prevalecerão suas normas no que diz respeito à preferência de que trata este artigo.

Art. 86. O Supremo Tribunal Federal, ouvido o Ministério Público, poderá autorizar prisão albergue ou domiciliar ou determinar que o extraditando responda ao processo de extradição em liberdade, com retenção do documento de viagem ou outras medidas cautelares necessárias, até o julgamento da extradição ou a entrega do extraditando, se pertinente, considerando a situação administrativa migratória, os antecedentes do extraditando e as circunstâncias do caso.

Art. 87. O extraditando poderá entregar-se voluntariamente ao Estado requerente, desde que o declare expressamente, esteja assistido por advogado e seja advertido de que tem direito ao processo judicial de extradição e à proteção que tal direito encerra, caso em que o pedido será decidido pelo Supremo Tribunal Federal.

Art. 88. Todo pedido que possa originar processo de extradição em face de Estado estrangeiro deverá ser encaminhado ao órgão competente do Poder Executivo diretamente pelo órgão do Poder Judiciário responsável pela decisão ou pelo processo penal que a fundamenta.

§ 1º Compete a órgão do Poder Executivo o papel de orientação, de informação e de avaliação dos elementos formais de admissibilidade dos processos preparatórios para encaminhamento ao Estado requerido.

§ 2º Compete aos órgãos do sistema de Justiça vinculados ao processo penal gerador de pedido de extradição a apresentação de todos os documentos, manifestações e demais elementos necessários para o processamento do pedido, inclusive suas traduções oficiais.

§ 3º O pedido deverá ser instruído com cópia autêntica ou com o original da sentença condenatória ou da decisão penal proferida, conterá indicações precisas sobre o local, a data, a natureza e as circunstâncias do fato criminoso e a identidade do extraditando e será acompanhado de cópia dos textos legais sobre o crime, a competência, a pena e a prescrição.

§ 4º O encaminhamento do pedido de extradição ao órgão competente do Poder Executivo confere autenticidade aos documentos.

Art. 89. O pedido de extradição originado de Estado estrangeiro será recebido pelo órgão competente do Poder Executivo e, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, encaminhado à autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. Não preenchidos os pressupostos referidos no caput, o pedido será arquivado mediante decisão fundamentada, sem prejuízo da possibilidade de renovação do pedido, devidamente instruído, uma vez superado o óbice apontado.

Art. 90. Nenhuma extradição será concedida sem prévio pronunciamento do Supremo Tribunal Federal sobre sua legalidade e procedência, não cabendo recurso da decisão.

Art. 91. Ao receber o pedido, o relator designará dia e hora para o interrogatório do extraditando e, conforme o caso, nomear-lhe-á curador ou advogado, se não o tiver.

§ 1º A defesa, a ser apresentada no prazo de 10 (dez) dias contado da data do interrogatório, versará sobre a identidade da pessoa reclamada, defeito de forma de documento apresentado ou ilegalidade da extradição.

§ 2º Não estando o processo devidamente instruído, o Tribunal, a requerimento do órgão do Ministério Público Federal correspondente, poderá converter o julgamento em diligência para suprir a falta.

§ 3º Para suprir a falta referida no § 2º, o Ministério Público Federal terá prazo improrrogável de 60 (sessenta) dias, após o qual o pedido será julgado independentemente da diligência.

§ 4º O prazo referido no § 3º será contado da data de notificação à missão diplomática do Estado requerente.

Art. 92. Julgada procedente a extradição e autorizada a entrega pelo órgão competente do Poder Executivo, será o ato comunicado por via diplomática ao Estado requerente, que, no prazo de 60 (sessenta) dias da comunicação, deverá retirar o extraditando do território nacional.

Art. 93. Se o Estado requerente não retirar o extraditando do território nacional no prazo previsto no art. 92, será ele posto em liberdade, sem prejuízo de outras medidas aplicáveis.

Art. 94. Negada a extradição em fase judicial, não se admitirá novo pedido baseado no mesmo fato.

Art. 95. Quando o extraditando estiver sendo processado ou tiver sido condenado, no Brasil, por crime punível com pena privativa de liberdade, a extradição será executada somente depois da conclusão do processo ou do cumprimento da pena, ressalvadas as hipóteses de liberação antecipada pelo Poder Judiciário e de determinação da transferência da pessoa condenada.

§ 1º A entrega do extraditando será igualmente adiada se a efetivação da medida puser em risco sua vida em virtude de enfermidade grave comprovada por laudo médico oficial.

§ 2º Quando o extraditando estiver sendo processado ou tiver sido condenado, no Brasil, por infração de menor potencial ofensivo, a entrega poderá ser imediatamente efetivada.

Art. 96. Não será efetivada a entrega do extraditando sem que o Estado requerente assumo o compromisso de:

- I - não submeter o extraditando a prisão ou processo por fato anterior ao pedido de extradição;
- II - computar o tempo da prisão que, no Brasil, foi imposta por força da extradição;
- III - comutar a pena corporal, perpétua ou de morte em pena privativa de liberdade, respeitado o limite máximo de cumprimento de 30 (trinta) anos;
- IV - não entregar o extraditando, sem consentimento do Brasil, a outro Estado que o reclame;
- V - não considerar qualquer motivo político para agravar a pena; e
- VI - não submeter o extraditando a tortura ou a outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes.

Art. 97. A entrega do extraditando, de acordo com as leis brasileiras e respeitado o direito de terceiro, será feita com os objetos e instrumentos do crime encontrados em seu poder.

Parágrafo único. Os objetos e instrumentos referidos neste artigo poderão ser entregues independentemente da entrega do extraditando.

Art. 98. O extraditando que, depois de entregue ao Estado requerente, escapar à ação da Justiça e homiziar-se no Brasil, ou por ele transitar, será detido mediante pedido feito diretamente por via diplomática ou pela Interpol e novamente entregue, sem outras formalidades.

Art. 99. Salvo motivo de ordem pública, poderá ser permitido, pelo órgão competente do Poder Executivo, o trânsito no território nacional de pessoa extraditada por Estado estrangeiro, bem como o da respectiva guarda, mediante apresentação de documento comprobatório de concessão da medida.

## **Seção II Da Transferência de Execução da Pena**

Art. 100. Nas hipóteses em que couber solicitação de extradição executória, a autoridade competente poderá solicitar ou autorizar a transferência de execução da pena, desde que observado o princípio do non bis in idem .

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), a transferência de execução da pena será possível quando preenchidos os seguintes requisitos:

I - o condenado em território estrangeiro for nacional ou tiver residência habitual ou vínculo pessoal no Brasil;

II - a sentença tiver transitado em julgado;

III - a duração da condenação a cumprir ou que restar para cumprir for de, pelo menos, 1 (um) ano, na data de apresentação do pedido ao Estado da condenação;

IV - o fato que originou a condenação constituir infração penal perante a lei de ambas as partes; e

V - houver tratado ou promessa de reciprocidade.

Art. 101. O pedido de transferência de execução da pena de Estado estrangeiro será requerido por via diplomática ou por via de autoridades centrais.

§ 1º O pedido será recebido pelo órgão competente do Poder Executivo e, após exame da presença dos pressupostos formais de admissibilidade exigidos nesta Lei ou em tratado, encaminhado ao Superior Tribunal de Justiça para decisão quanto à homologação.

§ 2º Não preenchidos os pressupostos referidos no § 1º, o pedido será arquivado mediante decisão fundamentada, sem prejuízo da possibilidade de renovação do pedido, devidamente instruído, uma vez superado o óbice apontado.

Art. 102. A forma do pedido de transferência de execução da pena e seu processamento serão definidos em regulamento.

Parágrafo único. Nos casos previstos nesta Seção, a execução penal será de competência da Justiça Federal.

## **Seção III Da Transferência de Pessoa Condenada**

Art. 103. A transferência de pessoa condenada poderá ser concedida quando o pedido se fundamentar em tratado ou houver promessa de reciprocidade.

§ 1º O condenado no território nacional poderá ser transferido para seu país de nacionalidade ou país em que tiver residência habitual ou vínculo pessoal, desde que expresse interesse nesse sentido, a fim de cumprir pena a ele imposta pelo Estado brasileiro por sentença transitada em julgado.

§ 2º A transferência de pessoa condenada no Brasil pode ser concedida juntamente com a aplicação de medida de impedimento de reingresso em território nacional, na forma de regulamento.

Art. 104. A transferência de pessoa condenada será possível quando preenchidos os seguintes requisitos:

I - o condenado no território de uma das partes for nacional ou tiver residência habitual ou vínculo pessoal no território da outra parte que justifique a transferência;

II - a sentença tiver transitado em julgado;

III - a duração da condenação a cumprir ou que restar para cumprir for de, pelo menos, 1 (um) ano, na data de apresentação do pedido ao Estado da condenação;

IV - o fato que originou a condenação constituir infração penal perante a lei de ambos os Estados;

V - houver manifestação de vontade do condenado ou, quando for o caso, de seu representante; e

VI - houver concordância de ambos os Estados.

Art. 105. A forma do pedido de transferência de pessoa condenada e seu processamento serão definidos em regulamento.

§ 1º Nos casos previstos nesta Seção, a execução penal será de competência da Justiça Federal.

§ 2º Não se procederá à transferência quando inadmitida a extradição.

§ 3º (VETADO).

## **CAPÍTULO IX DAS INFRAÇÕES E DAS PENALIDADES ADMINISTRATIVAS**

Art. 106. Regulamento disporá sobre o procedimento de apuração das infrações administrativas e seu processamento e sobre a fixação e a atualização das multas, em observância ao disposto nesta Lei.

Art. 107. As infrações administrativas previstas neste Capítulo serão apuradas em processo administrativo próprio, assegurados o contraditório e a ampla defesa e observadas as disposições desta Lei.

§ 1º O cometimento simultâneo de duas ou mais infrações importará cumulação das sanções cabíveis, respeitados os limites estabelecidos nos incisos V e VI do art. 108.

§ 2º A multa atribuída por dia de atraso ou por excesso de permanência poderá ser convertida em redução equivalente do período de autorização de estada para o visto de visita, em caso de nova entrada no País.

Art. 108. O valor das multas tratadas neste Capítulo considerará:

I - as hipóteses individualizadas nesta Lei;

II - a condição econômica do infrator, a reincidência e a gravidade da infração;

III - a atualização periódica conforme estabelecido em regulamento;

IV - o valor mínimo individualizável de R\$ 100,00 (cem reais);

V - o valor mínimo de R\$ 100,00 (cem reais) e o máximo de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para infrações cometidas por pessoa física;

VI - o valor mínimo de R\$ 1.000,00 (mil reais) e o máximo de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) para infrações cometidas por pessoa jurídica, por ato infracional.

Art. 109. Constitui infração, sujeitando o infrator às seguintes sanções:

I - entrar em território nacional sem estar autorizado:

Sanção: deportação, caso não saia do País ou não regularize a situação migratória no prazo fixado;

II - permanecer em território nacional depois de esgotado o prazo legal da documentação migratória:

Sanção: multa por dia de excesso e deportação, caso não saia do País ou não regularize a situação migratória no prazo fixado;

III - deixar de se registrar, dentro do prazo de 90 (noventa) dias do ingresso no País, quando for obrigatória a identificação civil:

Sanção: multa;

IV - deixar o imigrante de se registrar, para efeito de autorização de residência, dentro do prazo de 30 (trinta) dias, quando orientado a fazê-lo pelo órgão competente:

Sanção: multa por dia de atraso;

V - transportar para o Brasil pessoa que esteja sem documentação migratória regular:

Sanção: multa por pessoa transportada;

VI - deixar a empresa transportadora de atender a compromisso de manutenção da estada ou de promoção da saída do território nacional de quem tenha sido autorizado a ingresso condicional no Brasil por não possuir a devida documentação migratória:

Sanção: multa;

VII - furtar-se ao controle migratório, na entrada ou saída do território nacional:

Sanção: multa.

Art. 110. As penalidades aplicadas serão objeto de pedido de reconsideração e de recurso, nos termos de regulamento.

Parágrafo único. Serão respeitados o contraditório, a ampla defesa e a garantia de recurso, assim como a situação de hipossuficiência do migrante ou do visitante.

## CAPÍTULO X DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 111. Esta Lei não prejudica direitos e obrigações estabelecidos por tratados vigentes no Brasil e que sejam mais benéficos ao migrante e ao visitante, em particular os tratados firmados no âmbito do Mercosul.

Art. 112. As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei.

Art. 113. As taxas e emolumentos consulares são fixados em conformidade com a tabela anexa a esta Lei.

§ 1º Os valores das taxas e emolumentos consulares poderão ser ajustados pelo órgão competente da administração pública federal, de forma a preservar o interesse nacional ou a assegurar a reciprocidade de tratamento.

§ 2º Não serão cobrados emolumentos consulares pela concessão de:

I - vistos diplomáticos, oficiais e de cortesia; e

II - vistos em passaportes diplomáticos, oficiais ou de serviço, ou equivalentes, mediante reciprocidade de tratamento a titulares de documento de viagem similar brasileiro.

§ 3º Não serão cobradas taxas e emolumentos consulares pela concessão de vistos ou para a obtenção de documentos para regularização migratória aos integrantes de grupos vulneráveis e indivíduos em condição de hipossuficiência econômica.

§ 4º (VETADO).

Art. 114. Regulamento poderá estabelecer competência para órgãos do Poder Executivo disciplinarem aspectos específicos desta Lei.

Art. 115. O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 232-A:

**“ Promoção de migração ilegal**

Art. 232-A. Promover, por qualquer meio, com o fim de obter vantagem econômica, a entrada ilegal de estrangeiro em território nacional ou de brasileiro em país estrangeiro:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 1º Na mesma pena incorre quem promover, por qualquer meio, com o fim de obter vantagem econômica, a saída de estrangeiro do território nacional para ingressar ilegalmente em país estrangeiro.

§ 2º A pena é aumentada de 1/6 (um sexto) a 1/3 (um terço) se:

I - o crime é cometido com violência; ou

II - a vítima é submetida a condição desumana ou degradante.

§ 3º A pena prevista para o crime será aplicada sem prejuízo das correspondentes às infrações conexas.”

Art. 116. (VETADO).

Art. 117. O documento conhecido por Registro Nacional de Estrangeiro passa a ser denominado Registro Nacional Migratório.

Art. 118. (VETADO).

Art. 119. O visto emitido até a data de entrada em vigor desta Lei poderá ser utilizado até a data prevista de expiração de sua validade, podendo ser transformado ou ter seu prazo de estada prorrogado, nos termos de regulamento.

Art. 120. A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia terá a finalidade de coordenar e articular ações setoriais implementadas pelo Poder Executivo federal em regime de cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com participação de organizações da sociedade civil, organismos internacionais e entidades privadas, conforme regulamento.

§ 1º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá definir os objetivos, a organização e a estratégia de coordenação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia.

§ 2º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá estabelecer planos nacionais e outros instrumentos para a efetivação dos objetivos desta Lei e a coordenação entre órgãos e colegiados setoriais.

§ 3º Com vistas à formulação de políticas públicas, deverá ser produzida informação quantitativa e qualitativa, de forma sistemática, sobre os migrantes, com a criação de banco de dados.

Art. 121. Na aplicação desta Lei, devem ser observadas as disposições da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, nas situações que envolvam refugiados e solicitantes de refúgio.

Art. 122. A aplicação desta Lei não impede o tratamento mais favorável assegurado por tratado em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Art. 123. Ninguém será privado de sua liberdade por razões migratórias, exceto nos casos previstos nesta Lei.

Art. 124. Revogam-se:

I - a Lei nº 818, de 18 de setembro de 1949; e

II - a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 (Estatuto do Estrangeiro).

Art. 125. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Brasília, 24 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

*Osmar Serraglio*

*Aloysio Nunes Ferreira Filho*

*Henrique Meirelles*

*Eliseu Padilha*

*Sergio Westphalen Etchegoyen*

*Grace Maria Fernandes Mendonça*