

Práticas Interculturais e o Ensino de Português/Espanhol como Ferramentas de Inclusão de Alunos Refugiados Venezuelanos em Escola Pública do Ensino Fundamental I na Região Metropolitana de Manaus

Elinara Passos Jordão¹, Diana Lúcia Rebouças Fernandes²,
Rosenir de Souza Lira³, Juliano Milton Kruger⁴

¹(Professora da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, Brasil)

²(Professora da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, Brasil e da Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara – SEMED, Brasil)

³(Professor Associado da Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

⁴(Professor Associado do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste, Brasil e Professor Adjunto da Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)

Resumo:

Este trabalho delimita-se à análise de práticas interculturais no contexto do ensino de língua espanhola como estratégia de inclusão de alunos refugiados venezuelanos em uma escola pública da Região Metropolitana de Manaus. O objetivo principal é compreender de que modo o ensino bilíngue, associado a práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, pode favorecer o acolhimento, a socialização e a aprendizagem desses estudantes no cotidiano escolar. A metodologia adotada foi de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, de tipo exploratório-descritivo, utilizando-se das estratégias de estudo de caso e pesquisa-ação, com coleta de dados por meio de observação participante e registros escolares. Os resultados apontam avanços significativos na integração dos alunos imigrantes, especialmente por meio de atividades mediadas por tecnologias educacionais, como aplicativos de ensino de idiomas, elaboração de cartazes bilíngues, jogos e ações culturais envolvendo as famílias. Constatou-se maior empatia entre os estudantes, desenvolvimento de competências linguísticas em português e espanhol, além da valorização das identidades culturais no espaço escolar. As conclusões indicam que práticas interculturais bem planejadas, aliadas ao uso pedagógico das tecnologias e ao envolvimento da comunidade escolar, contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e multicultural. O estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a formação docente para atuação em contextos marcados pela diversidade cultural, especialmente em regiões fronteiriças e de intenso fluxo migratório.

Palavras-chave: Práticas Interculturais; Ensino Bilíngue; Inclusão Escolar; Refugiados Venezuelanos; Educação Pública.

Date of Submission: 01-07-2025

Date of Acceptance: 09-07-2025

I. Introdução

A educação intercultural tem ganhado relevância no debate educacional contemporâneo por sua capacidade de promover o respeito às diferenças culturais, a inclusão social e o desenvolvimento de uma cidadania plural. Essa abordagem busca valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, incentivando o diálogo entre diferentes grupos culturais, especialmente em sociedades marcadas por intensos fluxos migratórios, como é o caso do Brasil.

Nas últimas décadas, o Brasil tem se tornado destino de imigrantes e refugiados oriundos de diversos países, em especial da Venezuela. A crise humanitária vivida no país vizinho resultou na chegada de milhares de venezuelanos ao território brasileiro, muitos dos quais se estabeleceram na Região Norte, incluindo o estado do Amazonas e, em particular, a Região Metropolitana de Manaus.

O sistema educacional brasileiro, por sua vez, passou a enfrentar o desafio de acolher estudantes com diferentes origens culturais, linguísticas e experiências de vida. Isso exigiu a adoção de estratégias pedagógicas que considerem a pluralidade presente nas salas de aula e garantam condições efetivas de aprendizagem e participação para todos os alunos, em especial para aqueles em situação de vulnerabilidade, como os refugiados.

Nesse cenário, o ensino bilíngue, especialmente o de português e espanhol, surge como ferramenta essencial para o processo de inclusão desses estudantes. Ao reconhecer a língua materna dos alunos imigrantes como um ponto de partida para a aprendizagem, é possível promover a valorização de suas identidades culturais e facilitar a aquisição da nova língua e a adaptação ao contexto escolar brasileiro.

A presente pesquisa delimita-se ao estudo das práticas interculturais desenvolvidas em uma escola pública da Região Metropolitana de Manaus, com foco no ensino de português e espanhol como estratégia de inclusão de alunos refugiados venezuelanos. Trata-se de um recorte específico e relevante, considerando o crescimento expressivo da migração venezuelana para o Brasil nos últimos anos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma as práticas pedagógicas interculturais, aliadas ao ensino de português e espanhol, contribuem para o acolhimento, a socialização e o desenvolvimento escolar de estudantes refugiados venezuelanos em uma escola da rede pública amazonense.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão dos alunos imigrantes; b) descrever as atividades que envolvem o ensino bilíngue e sua aplicação no cotidiano escolar; c) compreender os impactos dessas práticas na socialização e no desempenho acadêmico dos estudantes venezuelanos.

A escolha pelo contexto da Região Metropolitana de Manaus justifica-se pela relevância geográfica e social da área, que tem recebido um número crescente de famílias migrantes. As escolas públicas da região passaram a ser espaço privilegiado de convivência multicultural, o que demanda práticas pedagógicas mais sensíveis às questões da diversidade.

Justifica-se ainda a necessidade de refletir sobre o papel da escola pública na garantia do direito à educação para todos, conforme preceituam os marcos legais nacionais e internacionais. A educação inclusiva e intercultural está prevista em documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017).

Além do aspecto legal, há uma motivação pessoal e profissional na escolha do tema, derivada da vivência da autora como docente em uma escola que atende diretamente estudantes venezuelanos. Essa experiência revelou desafios práticos de comunicação, socialização e ensino, ao mesmo tempo em que mostrou o potencial transformador de abordagens pedagógicas interculturais.

A formação de professores para lidar com essa realidade também se mostra uma demanda urgente. Muitos educadores não receberam preparo específico para trabalhar com alunos imigrantes, o que pode gerar insegurança e dificuldades no planejamento de aulas e no trato com questões culturais e linguísticas diversas.

É necessário, portanto, pensar a escola como um espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva de saberes. As práticas interculturais precisam estar integradas ao projeto pedagógico da escola e devem ser desenvolvidas em diálogo com a comunidade, incluindo as famílias dos alunos imigrantes.

Com isso, esta pesquisa propõe-se a contribuir com a produção de conhecimento sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes imigrantes no contexto amazônico, destacando experiências que podem inspirar outras instituições e educadores.

Acredita-se que os resultados desta investigação possam subsidiar políticas públicas educacionais mais sensíveis às questões da migração e da diversidade cultural, reforçando o papel da escola pública como promotora de equidade, respeito e cidadania.

II. Imigração de Venezuelanos para o Brasil

A crise econômica, política e social que assola a Venezuela tem provocado um dos maiores movimentos migratórios da América Latina nas últimas décadas. Milhares de venezuelanos vêm deixando seu país em busca de condições básicas de sobrevivência e segurança, migrando principalmente para os países vizinhos, como o Brasil (Souza & Alfaya, 2022). Esse fenômeno impõe novos desafios aos governos locais e instituições públicas.

Roraima se consolidou como a principal porta de entrada de migrantes venezuelanos no Brasil, sendo o estado de Pacaraima o mais afetado. De lá, muitos seguem para outros estados da região Norte, como o Amazonas, ampliando a presença da comunidade venezuelana em centros urbanos como Manaus (Gregoviski et al., 2022). Essa movimentação intensa tem repercussões diretas nos serviços públicos.

A Constituição Federal de 1988, bem como a Lei nº 13.445/2017, que institui a nova Lei de Migração, garantem aos imigrantes o acesso aos direitos básicos e à proteção contra qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988; Brasil, 2017). Essas garantias reforçam o compromisso do país com os tratados internacionais de direitos humanos.

A Declaração de Cartagena, de 1984, amplia o conceito tradicional de refugiado ao reconhecer que pessoas forçadas a migrar por conta de graves violações de direitos humanos também devem ser protegidas (Cartagena das Índias, 1984). Essa definição abarca grande parte da população venezuelana que chega ao Brasil em situação de vulnerabilidade extrema.

A Operação Acolhida, lançada pelo governo federal em parceria com a ONU, visa organizar e sistematizar o processo de recepção e interiorização dos imigrantes venezuelanos, oferecendo abrigo, assistência médica e encaminhamentos para outras cidades brasileiras (Aguiar, 2020). A ação busca mitigar os efeitos do fluxo migratório nas regiões de fronteira.

Dados da ACNUR indicam que, em 2021, mais de 260 mil refugiados e migrantes venezuelanos residiam no Brasil, tornando esse grupo o maior contingente de imigrantes recentes no país (ACNUR, 2022). Essa presença massiva transforma o panorama demográfico e cultural das regiões de acolhimento, especialmente na Amazônia.

A presença crescente de migrantes também provoca reações distintas na população local. Enquanto algumas iniciativas promovem o acolhimento, outras expressam resistência e xenofobia, revelando tensões entre o princípio da solidariedade e o preconceito (Souza & Alfaya, 2022). Essa ambiguidade social demanda políticas públicas de sensibilização e formação cidadã.

Como apontam Eberhardt e Miranda (2017), a migração forçada, embora motivada por necessidades básicas, frequentemente é acompanhada por dificuldades adicionais no país de destino, como acesso precário a serviços públicos, barreiras linguísticas e discriminação. Tais obstáculos dificultam a integração plena desses indivíduos.

O Brasil, ao aderir ao Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular, compromete-se com ações concretas voltadas à inclusão de migrantes e ao fortalecimento da convivência multicultural (Brasil, 2017). Tais compromissos devem se refletir na atuação das instituições educacionais, de saúde e de assistência social.

A migração venezuelana, portanto, não deve ser compreendida apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade de promover uma sociedade mais diversa, solidária e aberta ao diálogo intercultural. Isso exige que o Estado brasileiro atue de forma coordenada e integrada, valorizando o pluralismo e os direitos humanos (ONU, 2015).

III. A chegada de Imigrantes Venezuelanos na Rede Pública de Ensino em Manaus e Região

O intenso fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil refletiu-se diretamente no sistema educacional, especialmente nas escolas públicas da Região Metropolitana de Manaus. Segundo o ACNUR (2022), o ano de 2019 marcou o pico da chegada desses imigrantes à capital amazonense, evidenciando a necessidade de respostas educativas imediatas.

As escolas públicas tornaram-se espaços centrais para o acolhimento desses estudantes, muitos dos quais chegavam com escasso domínio da língua portuguesa e com vivências marcadas por rupturas e vulnerabilidades. Como argumentam Silva et al. (2020), esses alunos se inserem em um contexto de mobilidade forçada e exigem atenção pedagógica diferenciada.

A adaptação curricular e metodológica é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares. Nunes (2013) destaca que a presença de alunos estrangeiros requer práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística e cultural, algo ainda pouco estruturado na maioria das escolas públicas brasileiras.

A legislação nacional, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/1996), assegura o direito à educação para todos, inclusive para os estudantes imigrantes, independentemente de sua situação documental (Brasil, 1996). No entanto, a efetivação desse direito depende de ações concretas dentro das escolas, como formação de professores e desenvolvimento de materiais adequados.

A Agenda 2030 da ONU, ao afirmar o princípio de "não deixar ninguém para trás", orienta políticas inclusivas voltadas a populações em situação de vulnerabilidade, entre elas os refugiados e imigrantes (ONU, 2015). Essa diretriz reforça o papel social da escola pública na promoção da equidade.

A inclusão de alunos venezuelanos na rede pública manauara revelou a necessidade de incorporar a interculturalidade ao projeto pedagógico das escolas. Segundo Oliveira e Cabral (2021), estratégias de convivência e reconhecimento da diversidade são fundamentais para evitar a marginalização desses estudantes no ambiente escolar.

Para Gregoviski et al. (2022), o processo de acolhimento escolar deve ir além da matrícula, promovendo efetiva integração linguística, social e cultural. Nesse sentido, o ensino bilíngue torna-se uma ferramenta essencial para garantir a participação dos alunos venezuelanos no processo educativo.

A articulação entre escola e família também tem se mostrado eficaz na construção de um ambiente acolhedor. Araújo e Teixeira (2024) ressaltam que o envolvimento das famílias imigrantes no cotidiano escolar fortalece o vínculo entre comunidade e escola, contribuindo para o sentimento de pertencimento.

Apesar dos avanços, obstáculos persistem, como a resistência de alguns setores da comunidade escolar, a carência de recursos didáticos adequados e a falta de formação dos docentes para atuar em contextos multiculturais (Bonetti, 2020). Tais fatores limitam o alcance das práticas interculturais.

Ainda assim, experiências exitosas demonstram que é possível promover uma educação pública democrática, sensível à diversidade e comprometida com a inclusão. Como defendem Kenski (2015) e Duarte e Cruz (2023), o uso de tecnologias digitais pode potencializar o aprendizado bilíngue e facilitar a interação entre alunos de diferentes origens culturais.

IV. Materiais e Métodos

Esta pesquisa é classificada, segundo a tipologia de Kruger (2023), como aplicada, pois visa produzir conhecimento voltado à resolução de problemas práticos, mais especificamente relacionados à inclusão escolar de estudantes imigrantes no contexto da educação pública da Região Metropolitana de Manaus.

Do ponto de vista de sua natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos sociais a partir da interpretação das experiências dos sujeitos envolvidos, com ênfase nas relações interpessoais, nos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e nas dinâmicas culturais presentes no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos, esta é uma pesquisa exploratório-descritiva. Ela é exploratória por investigar um fenômeno ainda pouco abordado no contexto amazônico — o ensino bilíngue como ferramenta intercultural na escola pública. Ao mesmo tempo, é descritiva por buscar relatar com detalhes as ações desenvolvidas, os instrumentos utilizados e os resultados percebidos na prática cotidiana da sala de aula.

No que se refere às estratégias metodológicas, optou-se por uma pesquisa-ação, conforme conceituada por Kruger (2023), por envolver diretamente a pesquisadora no processo investigativo, enquanto docente atuante no ambiente escolar analisado. A pesquisa-ação permite que o conhecimento seja construído simultaneamente à intervenção prática, favorecendo a transformação do contexto estudado.

A unidade de análise foi uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na Região Metropolitana de Manaus, que atende alunos do Ensino Fundamental I. A turma foco da investigação foi composta por 33 estudantes do 5º ano, dos quais parte significativa era formada por crianças venezuelanas em situação de refúgio.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados incluíram a observação participante, registros fotográficos autorizados pelos responsáveis legais, anotações em diário de campo e documentos pedagógicos (planos de aula, cartazes bilíngues, atividades digitais, etc.). O uso desses instrumentos foi fundamental para documentar as práticas interculturais desenvolvidas no contexto escolar.

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes relacionadas à inclusão, à aprendizagem bilíngue e à interação intercultural. Além disso, os registros foram confrontados com a literatura especializada, ampliando a validade interpretativa dos achados.

Ademais, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. As atividades foram conduzidas com autorização da equipe gestora da escola e com consentimento formal dos responsáveis pelos alunos envolvidos, garantindo o direito à privacidade e à imagem, conforme determina a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Por fim, a escolha por uma abordagem metodológica ancorada na prática docente, com base em Kruger (2023), justifica-se pela necessidade de articular teoria e prática na investigação de fenômenos educacionais, especialmente quando envolvem populações em situação de vulnerabilidade social e cultural.

V. Resultados

As práticas interculturais desenvolvidas em uma escola pública da Região Metropolitana de Manaus revelaram o potencial de integração entre tecnologias educacionais, ensino bilíngue e valorização das identidades culturais. Diante da presença crescente de alunos venezuelanos, foi elaborada uma sequência didática voltada à inclusão linguística e social desses estudantes, utilizando recursos digitais e atividades colaborativas para o ensino de português e espanhol.

O primeiro passo da prática consistiu em uma roda de conversa com os alunos, na qual se apresentou o objetivo das atividades e se ouviram sugestões da turma. Esse diálogo inicial foi fundamental para garantir o engajamento e o sentimento de pertencimento, especialmente entre os estudantes imigrantes. A escuta ativa e o protagonismo dos alunos foram princípios norteadores dessa etapa.

Na sequência, foram trabalhadas as habilidades de oralidade por meio do uso de aplicativos de ensino de línguas, como o Duolingo. Os alunos praticaram a escuta, repetição e leitura de palavras em espanhol e português, utilizando recursos visuais e auditivos (Figura 1). A interação com a tecnologia proporcionou um ambiente lúdico e motivador, que favoreceu a aprendizagem colaborativa entre alunos brasileiros e venezuelanos.

Figura 1 – Recursos Visuais e Auditivos via Sites e Apps



Posteriormente, os alunos foram organizados em grupos para selecionar palavras de uso cotidiano na escola, tanto em português quanto em espanhol, e ilustrá-las em cartazes bilíngues. Essa atividade permitiu o exercício da pesquisa, do trabalho em equipe e da criatividade, resultando em materiais ricos visualmente e linguisticamente (Figura 2). A visualidade dos cartazes serviu como reforço cognitivo e reconhecimento das culturas presentes na turma.

Figura 2 – Confeção e exposição de cartazes com vocabulário ilustrado português/espanhol



A confecção dos cartazes bilíngues também representou um momento importante de valorização da identidade linguística dos estudantes venezuelanos. Como destacam Nascimento e Ferreira (2021), práticas pedagógicas que articulam linguagem, imagem e identidade são fundamentais para o fortalecimento do pertencimento cultural no ambiente escolar.

A etapa seguinte envolveu a construção de cartelas de bingo com o vocabulário previamente trabalhado. Os alunos participaram de uma dinâmica em que ouviam as palavras pronunciadas e as marcavam nas cartelas, promovendo atenção auditiva, reconhecimento lexical e integração social (Figura 3). O caráter lúdico do jogo contribuiu para reduzir barreiras linguísticas e culturais, como defendem Pinto e Rocha (2022).

A realização do bingo bilíngue estimulou a empatia entre os estudantes e proporcionou um ambiente de colaboração, no qual os alunos imigrantes puderam ensinar e aprender com os colegas brasileiros. O

compartilhamento dos saberes linguísticos contribuiu para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Figura 3 – Confeção das cartelas de bingo de palavras em espanhol e estudantes ganhadores



Entre as atividades desenvolvidas, destacou-se também a preparação da Tizana de Frutas, bebida tradicional venezuelana, realizada com a participação de uma mãe de aluna da turma (Figura 4). Essa prática proporcionou a vivência de um momento cultural, sensorial e afetivo, que aproximou a comunidade escolar das famílias imigrantes e promoveu o reconhecimento de saberes oriundos do cotidiano familiar.

Figura 4 – Culinária venezuelana: Tizana de frutas



Após a degustação, os alunos realizaram uma atividade interdisciplinar que envolveu a produção de um texto culinário e a aplicação de conceitos matemáticos relacionados à quantidade e unidade de medida. Essa integração de conteúdos favoreceu o desenvolvimento de múltiplas competências de forma contextualizada e significativa.

A atividade culinária também reforçou o vínculo entre escola e comunidade, como propõem Araújo e Teixeira (2024), ao defenderem que o envolvimento das famílias no ambiente escolar fortalece os processos de inclusão, reconhecimento e pertencimento de alunos imigrantes.

A culminância das ações foi representada pela realização de um piquenique multicultural, momento de confraternização e celebração das aprendizagens construídas ao longo da sequência didática (Figura 5).

O evento funcionou como um espaço simbólico de integração, no qual as diferentes culturas da turma foram reconhecidas e celebradas.

Outro aspecto relevante da prática foi o registro e divulgação das atividades nas redes sociais da escola. A publicação dos resultados e dos momentos vivenciados ampliou a visibilidade do projeto, promovendo

transparência pedagógica e fortalecimento do vínculo entre escola, famílias e comunidade, conforme observam Campos e Moreira (2023).

Figura 5 – Sequencia didáctica de culminación: picnic



As ações desenvolvidas evidenciaram avanços na integração dos alunos venezuelanos, tanto em termos linguísticos quanto sociais. A aprendizagem do português foi facilitada pelo ensino do espanhol como língua de apoio, criando um espaço bilíngue que respeitou as trajetórias linguísticas dos estudantes imigrantes.

Ao mesmo tempo, os alunos brasileiros passaram a se interessar pela cultura e língua dos colegas venezuelanos, resultando em trocas culturais positivas e no desenvolvimento de competências interculturais. Esse intercâmbio contribuiu para a construção de uma cultura escolar mais empática, democrática e plural.

Portanto, a primeira etapa da análise dos resultados demonstra que o uso planejado de tecnologias educacionais, aliado a práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, pode ser uma via eficaz para a promoção da inclusão e da aprendizagem significativa em contextos marcados por migração e multiculturalidade.

VI. Discussão

Os impactos da implementação das práticas interculturais analisadas foram visíveis tanto no comportamento quanto no desempenho dos alunos venezuelanos ao longo da sequência didática. Inicialmente tímidos e pouco participativos, esses estudantes passaram a interagir com mais segurança, demonstrando evolução nas habilidades de comunicação em português e maior envolvimento nas atividades coletivas.

Um dos aspectos mais notáveis foi o desenvolvimento da empatia entre os alunos. As ações propostas permitiram que os estudantes brasileiros compreendessem as dificuldades enfrentadas por seus colegas imigrantes, especialmente relacionadas ao idioma, promovendo atitudes de colaboração e respeito mútuo. Essa mudança de postura reforça o papel da escola na formação ética e cidadã dos estudantes.

Do ponto de vista da aprendizagem linguística, observou-se um avanço significativo tanto no vocabulário quanto na pronúncia dos alunos imigrantes. O uso de tecnologias educacionais como o Duolingo e os jogos pedagógicos viabilizou uma aprendizagem personalizada e adaptada ao ritmo de cada aluno, contribuindo para o domínio básico da língua portuguesa e reforço da língua materna, o espanhol.

Além disso, os alunos brasileiros também demonstraram interesse pelo idioma espanhol, o que resultou em um ambiente bilíngue espontâneo e colaborativo. Essa dinâmica reforça os argumentos de Duarte e Cruz (2023), que defendem o ensino bilíngue como uma ferramenta para a promoção da equidade linguística e cultural em escolas com presença de estudantes imigrantes.

A presença da cultura venezuelana na escola, por meio da culinária, do vocabulário bilingue e das atividades integrativas, ampliou o repertório cultural dos alunos e contribuiu para o reconhecimento da diversidade como um valor educativo. Esse reconhecimento é essencial para o fortalecimento de uma pedagogia intercultural, conforme proposto por Oliveira e Cabral (2021).

A construção de vínculos afetivos entre os estudantes, mediada pelas experiências compartilhadas, revelou-se um fator decisivo para a integração dos alunos refugiados. As práticas relatadas demonstraram que o afeto e a cooperação são elementos estruturantes de uma educação inclusiva e devem ser intencionalmente planejados no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços observados, alguns desafios ainda se fazem presentes. A barreira linguística, embora atenuada pelas práticas bilingues, continua sendo um obstáculo inicial para os alunos recém-chegados. Furtado (2021) salienta que o domínio limitado da língua portuguesa impacta diretamente a aprendizagem e a socialização desses estudantes, exigindo intervenções pedagógicas específicas.

Outro desafio identificado refere-se à ausência de formação continuada de professores voltada à educação intercultural. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula, o que limita a ampliação de ações semelhantes em outras turmas ou unidades escolares. Gregoviski et al. (2022) defendem a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente para contextos multiculturais.

Ademais, as práticas desenvolvidas dependem fortemente do engajamento da gestão escolar e da abertura da instituição para o diálogo com a comunidade. Sem esse suporte institucional, experiências isoladas podem não se sustentar ao longo do tempo, o que reforça a importância de integrar as práticas interculturais ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A articulação com as famílias se mostrou um diferencial na experiência relatada, mas também representa um desafio recorrente. Nem todas as escolas possuem canais eficazes de comunicação com os responsáveis, especialmente quando há diferenças linguísticas. A mediação intercultural, nesse sentido, pode ser fortalecida com o apoio de intérpretes, mediadores culturais ou tecnologias de tradução.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao currículo escolar. Ainda há resistência quanto à flexibilização de conteúdos e à inclusão de temas ligados à diversidade cultural e imigração. Como sugerem Bonetti (2020) e Peres (2011), é necessário repensar o currículo como um espaço de valorização da pluralidade de saberes, incorporando as culturas presentes no ambiente escolar.

A experiência também revelou a potência do uso de metodologias ativas, digitais e lúdicas na promoção da inclusão. O uso de sites, aplicativos, produção de cartazes e jogos demonstrou ser não apenas uma alternativa à abordagem tradicional, mas também uma prática que favorece a autonomia e o protagonismo estudantil, principalmente entre os alunos em situação de vulnerabilidade social.

Os registros fotográficos e a exposição das atividades na rede social da escola contribuíram para dar visibilidade ao projeto e ampliar o reconhecimento institucional das ações realizadas. Essa estratégia, conforme apontado por Campos e Moreira (2023), fortalece a cultura de transparência pedagógica e permite maior participação da comunidade no processo educacional.

Com base nos resultados observados, recomenda-se que as escolas públicas da Região Metropolitana de Manaus, e de outras localidades com presença de estudantes imigrantes, desenvolvam programas permanentes de educação intercultural. Esses programas devem contemplar formação docente, apoio psicopedagógico, produção de materiais didáticos bilingues e fortalecimento do vínculo com as famílias migrantes.

Conclui-se que a inclusão de alunos refugiados não se limita à matrícula ou ao acesso físico à escola, mas requer práticas pedagógicas intencionais, humanizadas e sensíveis às suas realidades. O ensino bilingue, aliado à mediação cultural e ao uso criativo da tecnologia, mostrou-se eficaz na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e transformador.

VII. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar práticas interculturais voltadas à inclusão de alunos refugiados venezuelanos em uma escola pública da Região Metropolitana de Manaus, com foco na utilização de tecnologias digitais e no ensino bilingue português/espanhol como estratégias pedagógicas. Os resultados demonstraram que ações bem planejadas, contextualizadas e sensíveis à diversidade podem produzir impactos significativos na socialização, aprendizagem e autoestima dos estudantes imigrantes.

Entre os principais achados, destacam-se a evolução das habilidades comunicativas dos alunos venezuelanos, a ampliação do repertório cultural dos estudantes brasileiros, o fortalecimento das relações interpessoais e a construção de um ambiente escolar mais empático e plural. A sequência didática analisada promoveu o reconhecimento dos saberes culturais e linguísticos dos imigrantes, estimulando a convivência respeitosa e o diálogo entre culturas distintas.

A contribuição teórica desta investigação reside na articulação entre os fundamentos da educação intercultural e as possibilidades didático-pedagógicas do ensino bilíngue como ferramenta de inclusão. O estudo reforça, à luz de autores, que a escola precisa ir além da integração formal e adotar práticas efetivas de reconhecimento e valorização das múltiplas identidades culturais dos estudantes.

No plano prático, os resultados evidenciam o potencial das tecnologias educacionais como instrumentos de mediação do ensino bilíngue e de ampliação da participação dos alunos no processo pedagógico. A incorporação de aplicativos, jogos e produções visuais foi determinante para gerar engajamento e facilitar a aprendizagem em ambientes culturalmente heterogêneos.

A contribuição social da pesquisa está relacionada à promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valoriza a diversidade e combate atitudes discriminatórias. A presença ativa das famílias imigrantes nas atividades pedagógicas fortaleceu os laços entre escola e comunidade, gerando um espaço de pertencimento e reconhecimento mútuo.

Contudo, a pesquisa apresentou limitações, entre as quais se destaca a delimitação a apenas uma escola e uma turma específica, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a experiência ainda depende fortemente do protagonismo individual do professor, revelando a necessidade de políticas institucionais mais amplas de apoio à interculturalidade no sistema educacional.

Para futuras investigações, recomenda-se a realização de estudos comparativos entre diferentes escolas ou redes de ensino, com enfoque em como as práticas interculturais e o ensino bilíngue são implementados em diferentes contextos sociogeográficos. Também seria relevante aprofundar o estudo sobre os efeitos da formação continuada dos docentes na qualidade das práticas inclusivas em contextos de migração.

Outras possibilidades de pesquisa envolvem a análise da produção discursiva dos próprios alunos imigrantes, suas percepções sobre o acolhimento escolar e o papel da língua materna na construção da identidade. A escuta ativa desses sujeitos pode enriquecer o debate sobre práticas pedagógicas culturalmente responsivas.

Diante do exposto, recomenda-se que as instituições de ensino públicas desenvolvam diretrizes pedagógicas voltadas à educação intercultural, invistam na formação docente e garantam condições materiais e tecnológicas para o ensino bilíngue. Apenas com uma atuação sistêmica, ética e sensível às transformações sociais será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva e plural, à altura dos desafios contemporâneos.

Referências

- [1]. ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. (2022). Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral. https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/OS843_Relatorio_de_Pesquisa_V8.pdf
- [2]. Aguiar, T. C. (2020). Operação Acolhida. Ministério da Defesa. https://www.defesa.gov.br/arquivos/ensino_e_pesquisa/defesa_academia/cedn/xx_cedn/7_a_atuacao_das_forcas_armadas_brasileiras_nas_questoes_de_imigracao.pdf
- [3]. Araújo, M. L., & Teixeira, D. C. (2024). Currículo em diálogo com saberes imigrantes: possibilidades de uma pedagogia intercultural. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290025. <https://www.scielo.br/j/rbedu>
- [4]. Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- [5]. Bonetti, S. P. (2020). Os jogos africanos e afro-brasileiros na disciplina de educação física. In J. Müller, L. C. Liotti, & E. M. S. Rosa (Orgs.), *Pluralidade de saberes: volume V* (pp. 10–40). Livrológica.
- [6]. Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- [7]. Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- [8]. Brasil. (2017). Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm
- [9]. Campos, J. M., & Moreira, L. P. (2023). Cultura digital e transparência pedagógica na educação básica: redes sociais como extensão do espaço escolar. *Educação & Sociedade*, 44, e245321. <https://doi.org/10.1590/es.e245321>
- [10]. Cartagena das Índias. (1984). Declaração de Cartagena sobre Refugiados. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf
- [11]. Duarte, R., & Cruz, G. (2023). Tecnologia e equidade no ensino bilíngue: reflexões sobre práticas inclusivas com imigrantes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(1), 118–140. <https://www.scielo.br/j/rbla>
- [12]. Eberhardt, L. D., & Miranda, A. C. (2017). Saúde, trabalho e imigração: revisão da literatura científica latino-americana. *Saúde em Debate*, 41(2), 299–312. <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S222>
- [13]. Furtado, R. M. (2021). O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente178/arq_1642777220.pdf
- [14]. Gregoviski, V. R., Capra-Ramos, C., Lima, J. F. de, & Oliveira, R. W. de. (2022). Cuidado psicossocial no processo de interiorização venezuelana: relato de experiência. *Research, Society and Development*, 11(6), e15611629104. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29104>
- [15]. Kenski, V. M. (2015). A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 15(45), 423–441. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03>
- [16]. Kruger, J. M. (2023). Metodologia da pesquisa em administração: em linguagem descomplicada. Bagai.
- [17]. Nascimento, E. R. do, & Ferreira, J. R. (2021). Cartazes, palavras e pertencimento: práticas de linguagem com crianças imigrantes. *Cadernos CEDES*, 41(115), 179–193. <https://www.scielo.br/j/ccedes>

- [18]. Nunes, C. S. R. (2013). A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu.
- [19]. Oliveira, T. M., & Cabral, J. L. (2021). Interculturalidade na escola pública: estratégias para a convivência e o reconhecimento da diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 341–360. <https://www.curriculosemfronteiras.org>
- [20]. ONU – Organização das Nações Unidas. (2015). Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- [21]. Peres, A. (2011). Educação intercultural e cidadania. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- [22]. Pinto, I. L., & Rocha, M. A. (2022). Educação lúdica e interculturalidade: o brincar como ponte entre culturas. *Educação & Realidade*, 47, e129064. <https://seer.ufrgs.br/edrealidade>
- [23]. Silva, G. J., Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2020). Refúgio em números (5ª ed.). OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais / Ministério da Justiça e Segurança Pública.