

## ESTUDOS

# Colonialidade e decolonialidade na educação: expressões no ensino de refugiados e imigrantes\* no município de Blumenau-SC

Juliana Elis dos Santos Hoffmann<sup>I</sup>  
Andrea Soares Wuol<sup>II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6596>

### Resumo

Este artigo, oriundo de uma tese de doutorado, investigou as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na educação de imigrantes em Blumenau-SC, sob a perspectiva da colonialidade e decolonialidade, dialogando com autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, entre outros, para propor caminhos que rompam com a lógica excludente e promovam uma prática pedagógica plural. A análise crítica aborda os discursos eurocêntricos presentes na educação e o potencial transformador da educação intercultural, buscando compreender como a escola pode se tornar um espaço de afirmação dos direitos humanos e de promoção da diversidade cultural. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva, com entrevistas semiestruturadas a profissionais da educação e análise de documentos oficiais, como marcos normativos e políticas educacionais do município.

\* Neste artigo, os termos “refugiados”, “imigrantes” e “migrantes” são utilizados de maneira diferenciada, respeitando suas especificidades. O termo “Refugiados” refere-se àqueles que foram forçados a deixar seus países de origem devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas, conforme definido pela Convenção de Genebra (1951). “Imigrantes” são pessoas que se deslocam voluntariamente de um país para outro, em busca de melhores condições de vida, trabalho ou estudo, não necessariamente em situação de vulnerabilidade ou perseguição. Já “migrantes” é um termo mais amplo, que abrange tanto deslocamentos internos quanto internacionais, incluindo refugiados, imigrantes e outros tipos de mobilidade humana. No contexto da pesquisa, os termos aparecem em alguns momentos de forma articulada para evidenciar tanto a complexidade dos fluxos migratórios quanto os desafios educacionais enfrentados por diferentes grupos de estudantes em mobilidade.

<sup>I</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <julianaeshoffmann@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5059-1679>>. Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).

<sup>II</sup> Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <awuo@furb.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>>. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O estudo destaca a relevância da educação em direitos humanos e da interculturalidade crítica como caminhos para promover a inclusão e a justiça social no ambiente escolar. Conclui que, apesar dos esforços para acolher esses estudantes, as práticas educacionais em Blumenau ainda enfrentam desafios significativos, fortemente marcados pelo racismo estrutural, o que exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas, de modo a valorizar e reconhecer as diversas culturas presentes nos espaços educacionais, promovendo, de forma efetiva, a interculturalidade e a educação em direitos humanos.

Palavras-chave: colonialidade; decolonialidade; educação; migrantes; Blumenau.

---

### **Abstract**

#### ***Coloniality and decoloniality in education: expressions in the teaching of refugees and immigrants in the municipality of Blumenau-SC***

*This study, deriving from a doctoral dissertation, aimed to investigate the pedagogical practices and challenges faced in the education of immigrants in Blumenau-SC, from the perspective of coloniality and decoloniality, while engaging with authors like Aníbal Quijano, Walter Mignolo, and Catherine Walsh, among others, to propose ways to break with the excluding logic and promote a pluralistic pedagogical practice. Through a critical analysis of eurocentric discourses present in education and the transformative potential of intercultural education, the study seeks to understand how schools can become spaces for the affirmation of human rights and the promotion of cultural diversity. The research adopts a descriptive qualitative approach, based on semi-structured interviews conducted with education professionals, as well as the analysis of official documents, such as regulatory frameworks and educational policies in the municipality. It also underscores the importance of education in human rights and critical interculturality as a means to promote inclusion and social justice in the school environment. The conclusion is that, despite efforts to accommodate these students, educational practices in Blumenau still face significant challenges, strongly marked by structural racism, demanding a critical review of pedagogical practices in order to value and recognize the diverse cultures present in educational spaces, effectively promoting interculturality and education in human rights.*

Keywords: coloniality; decoloniality; education; migrants; Blumenau.

---

### **Resumen**

#### ***Colonialidad y descolonialidad en la educación: expresiones en la enseñanza de refugiados e inmigrantes en el municipio de Blumenau-SC***

*Este artículo, procedente de una tesis doctoral, exploró las prácticas pedagógicas y los retos en la educación de migrantes en Blumenau, Santa Catarina, SC, desde la perspectiva de la colonialidad y descolonialidad. Se dialogó con autores como el sociólogo peruano Aníbal Quijano, el profesor argentino Walter Mignolo y la profesora y directora estadounidense de Estudios Culturales Latinoamericanos en Ecuador Catherine E. Walsh, entre otros, para proponer vías de que rompan con la lógica excluyente y fomentar una práctica pedagógica plural. A través de un análisis crítico*

*de los discursos eurocéntricos en la educación y el potencial transformador de la educación intercultural, el estudio busca comprender cómo la escuela puede convertirse en un espacio de afirmación de los derechos humanos y de promoción de la diversidad cultural. La investigación adopta un enfoque cualitativo descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación y análisis de documentos oficiales, como marcos normativos y políticas educativas vigentes en el municipio de Blumenau, Santa Catarina, Región Sur de Brasil. Además, el presente estudio subraya la importancia de la educación en derechos humanos y la interculturalidad crítica como medios para promover la inclusión y la justicia social en el ambiente escolar. Se concluye que, a pesar de los esfuerzos por alojar a estos estudiantes, las prácticas educativas en Blumenau, Brasil, aún enfrentan desafíos significativos, marcados por un racismo estructural. Esta realidad exige una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, a fin de valorar y reconocer las diversas culturas presentes en los espacios educativos, promoviendo de manera efectiva la interculturalidad y la educación en derechos humanos.*

*Palabras clave: colonialidad; decolonialidad; educación; migrantes; Blumenau.*

---

## Introdução

A educação, reconhecida como direito fundamental e pilar estruturante da sociedade, constitui motor de desenvolvimento pessoal e coletivo. No relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1998), ela é compreendida como um processo integral, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes, articulada a outros direitos humanos e à promoção da dignidade e da cidadania. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, [1948]) assegura tanto o direito à educação quanto o direito de migrar, prerrogativas reforçadas pela Convenção (ONU. ACNUR, 1951) e pelo Protocolo (ONU. ACNUR, 1967) relativos ao Estatuto dos Refugiados – instrumentos ratificados pelo Brasil – que garantem, entre outros, o acesso à educação primária pública para pessoas em situação de refúgio.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) asseguram acesso universal à educação e respeito à diversidade cultural. Contudo, pesquisas como as de Cavalcanti *et al.* (2016) revelam que refugiados, em especial haitianos e venezuelanos, enfrentam rebaixamento de *status* social, racismo estrutural e barreiras de inserção econômica. Entre 2011 e 2023, o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) registrou 348.067 solicitações de refúgio no País, sendo haitianos e venezuelanos os grupos mais expressivos – quadro também observado em Blumenau, conforme dados do Sismigra.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a pesquisa que fundamenta este artigo, realizada em escolas da rede municipal de Blumenau-SC, envolvendo entrevistas com profissionais da educação e análise documental, com o objetivo de compreender práticas pedagógicas e desafios na inclusão de estudantes migrantes e refugiados. A investigação articula marcos normativos internacionais e nacionais com referenciais teóricos da decolonialidade e da interculturalidade, evidenciando tensões persistentes marcadas pelo racismo estrutural e pela dificuldade de efetivar os direitos humanos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, é frequente a confusão entre multiculturalismo – coexistência de culturas sem diálogo transformador – e interculturalidade crítica, que busca superar

assimetrias históricas e promover a transformação das estruturas de poder (Walsh, 2009; Fornet-Betancourt, 2010). Ancorado nessa última perspectiva, este estudo convida à reflexão sobre o papel da escola como espaço de afirmação dos direitos humanos e de construção de uma educação intercultural crítica, comprometida em romper com lógicas excludentes que ainda atravessam o cotidiano escolar.

### **Políticas educacionais, direitos humanos e interculturalidade: desafios e contribuições para a educação de migrantes**

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*, lançado em 2003, consolidou-se como instrumento crucial para a garantia de direitos no âmbito educacional. O Plano enfatiza a necessidade de uma educação que promova o respeito aos direitos humanos, a dignidade da pessoa e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Alinhado às diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o PNEDH busca estabelecer uma cultura de direitos humanos em todos os níveis do sistema educacional, ao integrar princípios fundamentais como dignidade, igualdade, liberdade, solidariedade e justiça.

De maneira complementar, a legislação e as diretrizes educacionais brasileiras – evidenciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em suas alterações, assim como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – demonstram um esforço contínuo para valorizar a diversidade. Esses dispositivos legais reconhecem a importância de incluir a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, contribuindo para a formação de uma educação que contemple as múltiplas identidades que compõem o tecido social brasileiro.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância da interculturalidade na formação dos estudantes, ao incorporar aspectos linguísticos, culturais e históricos no processo educativo. Essa abordagem pedagógica visa promover uma aprendizagem que valorize e respeite as diversas experiências e identidades dos alunos, o que fortalece o diálogo intercultural e contribui para a construção de uma sociedade plural e inclusiva.

O conceito de interculturalidade, por sua vez, discutido por autores como Walsh (2012) e Candau (2012), emerge como um ponto central no debate sobre a inclusão educacional de refugiados. A interculturalidade propõe não apenas a convivência pacífica entre diferentes culturas, mas também o reconhecimento e a valorização das identidades culturais diversas, com vistas a combater o racismo e a discriminação. No contexto educacional, ela se apresenta como um caminho para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e plural, em que todos os grupos culturais sejam reconhecidos e respeitados.

Em meio a essas reflexões, a interculturalidade emerge não apenas como ideal teórico, mas como uma proposta de transformação prática que abrange a organização da sociedade e, particularmente, o contexto educacional. A interculturalidade, conforme estudada por pesquisadores e defendida também por Raul Fornet-Betancourt (2010), implica uma profunda crítica à cultura de certezas absolutas e verdades hegemônicas que historicamente marginalizam diversas formas de conhecimento e expressão cultural. Ao romper com essa lógica, abre-se espaço para um diálogo mais amplo, inclusivo e pluralista, que reconhece e valoriza as diferentes formas de ser e estar no mundo.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a implementação efetiva da interculturalidade nas escolas continua a enfrentar desafios significativos, sobretudo na inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os refugiados, especialmente aqueles provenientes de países frequentemente desvalorizados por uma perspectiva eurocêntrica. Essa realidade evidencia que a mera presença física na sala de aula não é suficiente para assegurar uma educação transformadora.

Para que essa inclusão se torne efetiva, é imprescindível que o ambiente escolar acolha essas crianças de forma integral, reconhecendo e respeitando suas identidades culturais e trajetórias de vida. A interculturalidade deve ser vivida como um princípio pedagógico fundamental, promovendo um diálogo contínuo entre diferentes culturas e perspectivas, e não se limitando a iniciativas pontuais ou a celebrações em datas comemorativas.

No entanto, para avançar nessa direção, torna-se imperativo reconhecer as tensões e os desafios que se manifestam nos territórios nos quais essas práticas são implementadas. Compreender as particularidades históricas de Blumenau revela a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas culturais. Autores como Holanda (1995), Galeano (2010) e Vieira (2004) demonstram que o processo de formação das políticas sociais e educacionais no Brasil está marcado por profundas contradições oriundas do legado colonial. Desde a Constituição Imperial de 1824 até as legislações do século 20, a educação foi concebida como um direito restrito, reforçado por uma lógica eugênica e por um sistema que excluía mulheres, indígenas, afrodescendentes e outras populações empobrecidas. Essa trajetória, que privilegia a manutenção de uma “cultura de poder” e a reprodução de hierarquias, encontra paralelo na realidade de Blumenau, onde as práticas pedagógicas frequentemente reproduzem uma visão eurocêntrica que ignora a diversidade histórica e cultural.

A história de Blumenau, por sua vez, ilustra um processo complexo de colonização e formação identitária. Embora se reconheça que originalmente o território fosse habitado por etnias indígenas, como os Kaingang e os Xokleng Laklanõ, a narrativa oficial torna-se emblemática a partir de 1850, quando a terra foi concedida ao filósofo alemão Hermann Blumenau, que, ao iniciar o processo de colonização agrícola destinado principalmente a imigrantes europeus, sobretudo alemães, contribuiu para a construção de uma nova sociedade no sul do Brasil (Blumenau. PMB, [2022]).

Entretanto, o projeto de colonização apresentou contradições intrínsecas. Inicialmente, a intenção era não utilizar mão de obra escrava, em consonância com a política do governo brasileiro, que proibira o uso de escravos nas terras destinadas à colonização. Contudo, em 1848, Hermann Blumenau passou a utilizar escravos para viabilizar a infraestrutura necessária à chegada dos colonos europeus, realizando atividades como a derrubada de matas, a delimitação de lotes e a construção de moradias. Essa contradição – recusar a escravidão no discurso e praticá-la para viabilizar o projeto colonial – aparece em relatos que, embora reconheçam ganhos econômicos, evitam expor tal fato na narrativa oficial (“deixe a questão da escravatura em paz!”, Nicoceli, 2014). Dinâmica semelhante persiste na história de Santa Catarina, em que, segundo Rodrigues e Fabrício (2022), a ênfase nas contribuições de açorianos, alemães, italianos, poloneses e ucranianos associa o progresso a esses grupos, invisibilizando indígenas, afrodescendentes e caboclos. Essa omissão constitui lacuna significativa na memória histórica catarinense.

Essa exclusão também se reflete na educação, em que narrativas plurais seguem pouco contempladas. Ao privilegiar uma herança europeia, a história ensinada aproxima os

catarinenses dessa matriz cultural, mas os distancia das complexas realidades de exploração e expropriação que marcaram a descolonização na América Latina. Tal desconexão contribui para a construção de identidades que ignoram as raízes latino-americanas e as lutas históricas da região, o que evidencia a urgência de revisar a forma como a história catarinense é narrada.

Torna-se imperativo refletir que, ao não contabilizar os habitantes negros da região ou sequer mencioná-los como integrantes do processo civilizatório, nega-se a existência da escravidão, negam-se os privilégios dos brancos e nega-se a existência da racialização (Quijano, 2005), estabelecendo-se a falsa ideia de que não foi incorporada a narrativa das raças na região, o que dá a impressão de que os negros que chegaram foram, prontamente, incluídos nas relações de trabalho remunerado, tal qual os demais.

Quijano (2005) argumenta que a categorização racial – que surgiu durante a colonização – não foi uma simples observação, mas uma ferramenta deliberada para dividir e subjugar os povos. Essa divisão estabeleceu uma hierarquia em que os colonizadores, considerados “brancos”, foram associados a valores de progresso e racionalidade, ao passo que os colonizados, especialmente negros e indígenas, foram colocados em posições de inferioridade e exploração. Assim, a dominação europeia se consolidou por meio do controle do trabalho, da extração de matérias-primas e do capital, perpetuando desigualdades que se manifestam até hoje.

Contudo, Blumenau, uma cidade historicamente centrada em uma referência cultural eurocêntrica, encontra dificuldades para integrar plenamente essa diversidade. Sob a ótica de Anibal Quijano (2005), essas dificuldades são consequência da dominação eurocêntrica, que moldou não apenas as narrativas históricas da América Latina, mas, também a estrutura econômica, social e cultural global. Segundo o autor, o processo de colonização foi acompanhado por uma “reidentificação histórica”, em que a Europa passou a ser vista como o centro do desenvolvimento, o que legitimou a exploração de povos, territórios e recursos. Essa imposição não se limitou à conquista física das terras, mas se estendeu à produção de conhecimento e à formação das subjetividades dos colonizados, que passaram a ser classificados e hierarquizados com base em critérios raciais e culturais.

Ao considerar também as contribuições de Norbert Elias (2000), percebemos que tais processos de construção histórica e social envolvem a criação de hierarquias internas que segregam os “estabelecidos” dos “outsiders”. Em Blumenau, a própria dinâmica entre os colonos europeus e os grupos marginalizados – sejam indígenas, afrodescendentes ou mesmo imigrantes posteriores – reproduz essas divisões, perpetuando uma narrativa de pertencimento excludente que resiste à diversidade. Essa fragmentação tem implicações concretas, inclusive no contexto contemporâneo, em que os processos migratórios e a formação de novas comunidades – ou “ilhas de história”, de Sahlins (1990) – se deparam com as estruturas de poder herdadas do passado.

Assim, torna-se imperativo reconhecer como a política de educação traduz essa narrativa colonial e eurocentrada nos espaços escolares, perpetuando ou não questionando a narrativa dominante, que exclui ou marginaliza grupos étnicos não europeus. A escola, enquanto instituição social, desempenha papel crucial na formação das identidades e na construção da memória coletiva. Quando o currículo e as práticas pedagógicas refletem predominantemente a história e os valores de uma cultura hegemônica, como a europeia, reforçam-se as desigualdades sociais e a invisibilidade dos diversos grupos socioculturais.

A partir da tabulação dos dados do Sistema de Informações Migratórias (Sismigra), foi possível verificar que Blumenau acolhe atualmente uma diversidade significativa de



migrantes provenientes de diferentes regiões do mundo, com destaque para a América Latina e o Caribe. Entre os anos de 2012 e 2023, Blumenau recebeu 4.399 novos imigrantes internacionais que desejavam regularizar sua permanência no município. Além disso, observou-se uma mudança no contexto migratório em Blumenau no que se refere à origem dos imigrantes estrangeiros, como também se observou uma constante diminuição na chegada de imigrantes europeus e uma presença contínua de imigrantes latino-americanos ao longo dos anos, com destaque para Haiti e Venezuela como as origens predominantes: ao todo, 1.681 haitianos e 2.252 venezuelanos estabeleceram-se na cidade.

Os dados da migração contemporânea na cidade tornam a análise decolonial imprescindível para desmistificar narrativas predominantes e questionar estruturas de poder que marginalizam esses grupos. Uma das principais contribuições da decolonialidade é a ênfase na descolonização do conhecimento e desconstrução das hierarquias epistêmicas. A decolonialidade também ressalta as conexões entre o colonialismo histórico e as migrações contemporâneas. Frequentemente, as migrações resultam diretamente de consequências do colonialismo, como a exploração econômica, a violência política e a destruição cultural. Analisar as migrações nesse contexto mais amplo permite entender que elas não representam apenas uma “crise”, mas refletem desigualdades estruturais e relações de poder desiguais que persistem até hoje.

Além disso, a decolonialidade também destaca a importância de reconhecer as lutas e resistências dos povos indígenas e afrodescendentes – constantemente marginalizados nas narrativas nacionais –, assim como busca reconhecer grupos e valorizar seus conhecimentos e suas perspectivas, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a supremacia branca, adotando uma abordagem interseccional e reconhecendo que as experiências de migração são moldadas por fatores como gênero, raça, classe e sexualidade. Considerar essas interseções possibilita compreender as múltiplas formas de opressão e discriminação enfrentadas pelos migrantes e desafia narrativas simplistas que retratam as migrações como uma crise homogênea.

## **Percurso metodológico**

Este artigo resulta de um recorte de pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) que combinou métodos bibliográficos, documentais e de campo. O recorte apresentado baseia-se em entrevistas semiestruturadas com profissionais da rede municipal de ensino de Blumenau-SC, buscando compreender experiências e percepções sobre a inclusão de estudantes refugiados e migrantes no cotidiano escolar.

A fundamentação teórica apoia-se na perspectiva decolonial, com destaque para Quijano (2005), Mignolo (2008), Fornet-Betancourt (2010), Candau (2012), Walsh (2012) e Segato (2021), articulando colonialidade, interculturalidade, racismo estrutural e educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica utilizou acervos da Universidade Regional de Blumenau (Furb), do Portal Capes e da SciELO e documentos legais e institucionais, o que inclui leis nacionais, diretrizes curriculares, relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Agência da ONU para refugiados (Acnur) e dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra).

Foram entrevistados 11 profissionais – gestores, coordenadores, professores e membros da Secretaria Municipal de Educação (Semed) – em três escolas e na própria Secretaria,

com roteiro flexível que permitiu aprofundar práticas, experiências e desafios no acolhimento. A análise documental – Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) e Censo Escolar – contextualizou a presença de estudantes migrantes no município. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, o que assegura a conformidade ética do estudo.

A análise dos dados empíricos, neste recorte, seguiu uma abordagem qualitativa descritiva, orientada pelas questões do roteiro de entrevista. Embora a pesquisa mais ampla tenha se apoiado na técnica de análise de conteúdo proposta por Franco (2005), neste artigo optou-se por uma leitura interpretativa das falas, estruturando a discussão mediante os eixos temáticos emergentes das entrevistas, e não por meio de categorização formal ou codificação sistemática. Os dados foram agrupados em torno de três núcleos temáticos principais, que guiaram a análise: 1) práticas de acolhimento e inclusão; 2) barreiras e desafios enfrentados pelas escolas; e 3) tensões entre as diretrizes das políticas educacionais e a realidade cotidiana.

### **Experiências e práticas pedagógicas com estudantes refugiados/ imigrantes em escolas municipais de Blumenau-SC**

A partir de entrevistas com gestores e professores da rede municipal, analisaram-se experiências e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes refugiados e imigrantes sob a ótica da interculturalidade e dos direitos humanos. Apesar dos esforços, a inclusão mostra-se complexa e permeada por contradições. Dados do Sismigra confirmam a predominância de haitianos e venezuelanos, cuja condição de migração forçada, marcada por vulnerabilidade e, muitas vezes, lacunas educacionais, impõe desafios adicionais, como barreiras linguísticas e culturais, que dificultam sua plena participação no ambiente escolar. Por outro lado, a escola é reconhecida como um espaço fundamental para a promoção da inclusão social, onde, além de adquirir competências cognitivas, esses alunos podem desenvolver habilidades sociais e estabelecer redes de apoio que os auxiliem a integrar-se à comunidade.

Nesse contexto, a implementação das diretrizes do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (Blumenau. PMB. Semed, 2021), que adota a teoria histórico-cultural e valoriza a interculturalidade, apresenta-se como relevante, ao propor práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre culturas e reconheçam a pluralidade de identidades presentes no espaço escolar.

Contudo, ao observar os objetivos da educação linguística estabelecidos pelo documento, evidencia-se uma compreensão restrita de interculturalidade. A proposta prioriza a vivência das línguas inglesa e alemã como centrais, ignorando o espanhol – falado por grande parte dos estudantes venezuelanos –, bem como o crioulo haitiano e as línguas indígenas. Essa ausência evidencia um viés eurocêntrico e uma política linguística seletiva, que privilegia idiomas socialmente “prestigiados” no imaginário ocidental. O espanhol, quando aparece, ocupa lugar ambíguo: ora tratado como língua europeia, ora associado à alteridade latino-americana, permanece periférico. O silêncio em torno do crioulo haitiano – apesar da significativa presença de falantes na rede municipal – e dos idiomas indígenas reforça a invisibilização sistemática de identidades que não se enquadram no modelo eurocêntrico de diversidade cultural, o que estabelece hierarquias sobre quais culturas merecem reconhecimento institucional.



Esse modelo, ao privilegiar exclusivamente línguas europeias, não rompe com a lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2008); pelo contrário, perpetua-a, reduzindo a interculturalidade a uma visão assimilacionista e elitizada. Como observa Walsh (2009), uma interculturalidade crítica demanda a desconstrução das hierarquias entre saberes e o reconhecimento efetivo das culturas subalternizadas. Para Candau (2012), mais do que celebrar a diversidade, é preciso problematizar as assimetrias de poder que a atravessam.

Além disso, o contexto histórico-cultural de Blumenau – situada no “Vale Europeu” catarinense – aprofunda essa contradição. A identidade germânica da cidade molda a forma como a diversidade é percebida e influencia diretamente a formulação das políticas educacionais. Essa identidade não apenas orienta simbolicamente os marcos curriculares, como também contribui para o estabelecimento de fronteiras entre os estabelecidos (aqueles que compartilham dessa herança europeia) e os *outsiders* (especialmente haitianos e venezuelanos). A presença crescente desses grupos nas escolas escancara as tensões entre uma tradição eurocentrada e a necessidade de um projeto educacional verdadeiramente intercultural.

Dessa forma, a interculturalidade defendida nos documentos municipais não se configura como alternativa ao referencial colonizatório – pelo contrário, atua como continuidade disfarçada. Em vez de promover a equidade e o diálogo entre culturas, reafirma desigualdades históricas, legitima apenas determinados saberes e restringe o potencial transformador da educação.

A interculturalidade também é mencionada no campo da Arte e do Ensino Religioso, conforme o Currículo da Educação Básica de Blumenau (Blumenau. PMB. Semed, 2021). No entanto, a abordagem nesses componentes, embora alinhada ao discurso da diversidade cultural, ainda carece de maior concretude. Por exemplo, ao tratar da arte como meio de expressão da diversidade, o currículo destaca a importância de práticas que valorizem a pluralidade cultural, mas não explicita quais manifestações artísticas afro-brasileiras, indígenas ou latino-americanas estão contempladas. A ausência de referências a autores negros ou indígenas – como Heitor dos Prazeres, Mestre Didi, Jaider Esbell ou Denilson Baniwa – fragiliza a proposta de uma arte verdadeiramente intercultural.

De modo semelhante, no Ensino Religioso o currículo afirma respeitar a pluralidade de crenças e enfatiza o diálogo entre diferentes visões de mundo. Contudo, não apresenta práticas pedagógicas específicas que abordem, por exemplo, cosmologias indígenas, religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, ou espiritualidades latino-americanas. A abordagem permanece, muitas vezes, genérica, não rompendo com uma tradição escolar que historicamente silenciou essas expressões religiosas em favor de narrativas cristãs hegemônicas.

Dessa forma, embora o currículo apresente a interculturalidade como princípio norteador, a falta de exemplos concretos e de referência a sujeitos historicamente marginalizados limita seu alcance. Incorporar autores, artistas e práticas pedagógicas oriundas de diversas matrizes culturais seria um passo fundamental para tornar o currículo mais plural e comprometido com uma educação antirracista e decolonial.

A teoria histórico-cultural enfatiza a importância de não reduzir a prática pedagógica a uma descrição isolada e descontextualizada, mas de reconhecer o indivíduo como um ser histórico inserido em um contexto social e cultural específico. Isso implica repensar o papel do professor “para que não haja uma pedagogização vinculada ao modo de produção capitalista,

sem que seja problematizado o lugar ocupado pelos indivíduos no sistema, abrindo-se, assim, para os horizontes cultural, social e para a historicidade dos sujeitos” (Blumenau. PMB. Semed, 2021, p. 437).

Conforme o documento, uma abordagem bilíngue multicultural não apenas democratiza o ensino, mas também enriquece as experiências de aprendizagem ao valorizar a alteridade, ou seja, o reconhecimento e o respeito pela diversidade de perspectivas e identidades presentes na comunidade escolar e na sociedade como um todo (Blumenau. PMB. Semed, 2021).

Nesse contexto, conforme elucida o currículo de Blumenau, a criação de vínculos afetivos entre o professor e os alunos pode levá-los a uma etapa crucial da atividade de estudo: a elucidação de uma necessidade – uma atividade que surge de uma necessidade. O professor preocupado e consciente de seu papel formativo no contexto social e, também, dos desafios da educação, é um estudioso. Ele pesquisa, reflete, analisa e busca caminhos para alcançar seus objetivos, materializados em sua atividade de ensino. Assim, a formação continuada do professor é considerada uma construção da profissionalização docente, e não uma lacuna a ser preenchida na formação (Blumenau. PMB. Semed, 2021).

Embora existam marcos legais e normativos que promovem uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças culturais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), a implementação prática dessas diretrizes no contexto de Blumenau ainda enfrenta limitações. Ainda que as legislações nacional e local promovam a interculturalidade e os direitos humanos, a inclusão de estudantes no sistema educacional enfrenta desafios significativos, como barreiras linguísticas, culturais e sociais.

Os profissionais relatam que muitos haitianos chegaram à cidade em grupos de diferentes faixas etárias, representando uma nova realidade para a escola e a comunidade local, o que marcou uma mudança significativa na composição e diversidade da população. Antes da chegada dos haitianos, as escolas pesquisadas tinham apenas a experiência de receber migrantes nacionais oriundos dos estados limítrofes e, mais recentemente, de nordestinos e nortistas.

Os profissionais da gestão entrevistados explicaram que a chegada dos haitianos levou à concepção de novas formas de atendimento, uma vez que muitos deles, principalmente os que chegaram logo após a catástrofe ambiental de 2010, não possuíam documentos pessoais de identificação nem outros comprovantes de rendimento escolar que permitissem identificar a série ou as disciplinas cursadas. Contudo, mesmo com a falta dessas informações, a matrícula era realizada, e o estudante iniciava as aulas como aluno regular.

As narrativas analisadas ilustram os desafios enfrentados pelas escolas ao lidarem com a alocação de alunos imigrantes que chegam sem comprovação escolar, o que revela tanto as dificuldades quanto as soluções adotadas pelos profissionais da educação. Esses relatos enfatizam a importância da receptividade e da adaptação pedagógica em contextos multiculturais, além da necessidade urgente de um planejamento mais eficaz nas redes educacionais para atender adequadamente a essa população crescente. No entanto, as abordagens adotadas podem variar e estão sujeitas a interpretações particulares que, dependendo da escola, podem tanto beneficiar quanto prejudicar os alunos.

Os dados obtidos mediante os relatos dos profissionais revelam que as práticas pedagógicas em Blumenau frequentemente reproduzem um discurso eurocêntrico, que privilegia certos saberes em detrimento de outros. Para muitos dos profissionais entrevistados,

o aluno estrangeiro deve se integrar à cultura local, como observamos no trecho: “[...] eles têm que sim aprender a nossa se adaptar a nossa, afinal de contas eles vieram pro Brasil então tem que aprender o português [...]” (profissional entrevistado, 2022). Esse depoimento tanto denota a pressão para a assimilação da cultura nacional e as formas de resistência cultural que os migrantes utilizam para preservar sua identidade, quanto reflete uma perspectiva que se alinha à dinâmica de poder descrita por Norbert Elias (2000) em sua análise das relações entre estabelecidos e *outsiders*. No contexto educacional de Blumenau, os alunos imigrantes são os *outsiders*, que, por não dominarem o português, são automaticamente colocados à margem do sistema educacional e da comunidade em geral.

Essa exigência de adaptação reflete a hierarquia que Elias descreve, na qual os estabelecidos (neste caso, os falantes nativos de português) detêm o poder de definir as regras de pertencimento e integração. Para os imigrantes, a condição de *outsider* significa que, além de enfrentar as dificuldades normais da aprendizagem, precisam lidar com a barreira da língua como pré-requisito para qualquer progresso educacional. Como resultado, permanecem em uma posição marginalizada até que consigam se adequar às normas linguísticas e culturais impostas.

Essa abordagem contraria a ideia freiriana de uma educação dialógica, que valoriza o conhecimento prévio dos alunos, em vez de forçar a assimilação (Freire, 1987), e evidencia um mecanismo de inclusão condicionada – que, para Skliar (2003), representa a “pedagogia do outro que deve ser anulado”, que afirma ao outro: “está mal ser o que és” e “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” (Skliar, 2003, p. 46). Essa imposição pode ser vista como uma manifestação do poder cultural dominante, que prioriza a língua do colonizador em detrimento das identidades linguísticas dos alunos.

Essa tendência é, conforme discutido por Quijano (2005) e Mignolo (2008), uma evidência de como a colonialidade do saber se manifesta na rotina escolar, dificultando o reconhecimento das especificidades culturais dos migrantes.

Nessa relação, Maria Amélia Santoro Franco, pedagoga e pesquisadora brasileira, destaca que as práticas pedagógicas se configuram como espaços de mediação com o outro, oferecendo a possibilidade tanto de resistência quanto de reverberação de múltiplas dominações. Sob esse olhar, as práticas pedagógicas não são neutras; elas refletem e reproduzem as contradições sociais existentes, mas também possuem o potencial de enfrentá-las (Franco, 2015).

Reconhecer essa complexidade é fundamental para a educação de refugiados e imigrantes, pois as práticas pedagógicas podem e devem ser espaços de acolhimento, construção de alteridade e transformação social. Contudo, isso só é possível se houver uma compreensão crítica das resistências que surgem no processo educativo, tanto por parte dos professores quanto dos próprios alunos. Essas resistências, como ressalta Franco (2005), não devem ser vistas como obstáculos, mas como possibilidades de reflexão e diálogo, capazes de enriquecer as relações pedagógicas e contribuir para a inclusão.

Dentre os desafios identificados, destacam-se as barreiras linguísticas, a carência de formação específica dos educadores para lidar com a diversidade e a insuficiente articulação entre as políticas educacionais e as demandas dos estudantes migrantes. Esses obstáculos não apenas reforçam a exclusão, mas também limitam o acesso a uma educação de qualidade, conforme apontado por Fornet-Betancourt (2010) e Freire (1987).

A efetivação da inclusão deve considerar, de maneira abrangente, o acesso ao conhecimento desses alunos. Um profissional ressalta: “[...] colocar um livro didático em uma língua que o aluno não entende faz com que ele fique à margem de toda a sistemática [...]”. Essa crítica evidencia as falhas do modelo tradicional de aula expositiva, o qual, ao centralizar o professor como único detentor do conhecimento, marginaliza aqueles que não dominam o idioma de instrução. Assim, esses alunos ficam sobrecarregados com a responsabilidade de superar, por conta própria, os desafios linguísticos e culturais que enfrentam, o que compromete seu pleno desenvolvimento educacional.

Essa situação expõe a inadequação das práticas pedagógicas tradicionais ao lidar com a diversidade linguística e cultural, conforme abordado no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, que defende a incorporação da interculturalidade como um princípio pedagógico. Contudo, como sugere a fala do profissional, na prática, muitos alunos imigrantes permanecem “à margem de toda a sistemática”, sem acesso a programas adequados de apoio linguístico e pedagógico, o que, além de prejudicar seu pleno desenvolvimento educacional, afeta, também, seu direito a uma educação equitativa e inclusiva.

Isso reflete o que Fornet-Betancourt (2010) denomina como uma “falha sistêmica”, que não é apenas um problema técnico ou administrativo, mas o resultado de políticas educacionais que servem aos interesses do sistema hegemônico. Nesse contexto, as escolas reproduzem um modelo que prioriza a cultura dominante e, ao fazer isso, marginalizam os estudantes que não se encaixam nesse padrão, como os alunos imigrantes. Fornet-Betancourt (2010) argumenta que essa exclusão e marginalização não são acidentais, mas parte de um desequilíbrio sistêmico que permeia diversas esferas, incluindo a política, a economia, a cultura e a própria linguagem. Nesse sentido, Fornet-Betancourt (2010) sugere que as políticas educacionais renovadas devem preparar os estudantes para uma cidadania global ativa, em que não apenas suas próprias culturas sejam compreendidas, mas também as relações entre culturas diferentes. Isso é particularmente relevante para os alunos imigrantes mencionados, que estão inseridos em um contexto de globalização, mas cujas experiências culturais e linguísticas são frequentemente desconsideradas.

Dubet (2019) argumenta que as desigualdades educacionais são produzidas de maneira objetiva e mecânica no contexto escolar, influenciadas por fatores como desigualdade social, segregação urbana e critérios de seleção escolar. No caso dos alunos imigrantes descritos pelo profissional, essa desigualdade se manifesta de forma clara: a barreira linguística, combinada com a falta de programas específicos de apoio, coloca esses alunos em uma posição de desvantagem desde o início. A exclusão linguística e cultural dos imigrantes na escola exemplifica como, mesmo sem a intenção explícita de discriminar, o sistema educacional perpetua as disparidades sociais que existem fora da escola.

Essa análise está alinhada com as críticas de Candau (2008) ao modelo educacional monocultural e homogeneizador, que falha em reconhecer as diversidades culturais e linguísticas presentes na sala de aula. No entanto, a fala do profissional revela que, na prática, essa mudança ainda não foi completamente realizada. A educação continua centrada em um modelo que privilegia o professor como único detentor do conhecimento e que desconsidera as necessidades linguísticas dos alunos imigrantes. Ao manter essa estrutura, a escola perpetua o que Skliar (2003) chama de invenção do outro – uma forma de inclusão superficial que não reconhece verdadeiramente a singularidade dos alunos e os força a se adaptar às normas preexistentes, sem oferecer suporte adequado.

A análise de Rita Laura Segato (2021) é particularmente pertinente. A autora argumenta que, apesar de o sistema educacional geralmente favorecer modelos hegemônicos, ainda existem oportunidades para promover diálogos interculturais e reflexões críticas por meio das brechas existentes. Essas brechas, sustentadas por direitos fundamentais, permitem que o diálogo intercultural seja respaldado e legitimado por ações práticas e políticas voltadas para uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

As dificuldades expressas pelos professores também revelam uma lacuna entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação, que preveem a redução das desigualdades étnico-raciais e regionais, e a prática pedagógica diária, que ainda se apoia em um modelo tradicional incapaz de responder, de maneira eficaz, às novas demandas de uma sociedade plural.

A pesquisa evidencia que, nos espaços escolares de Blumenau, a prática intercultural ainda é residual, manifestando-se principalmente por meio da celebração pontual da diversidade étnico-cultural em datas comemorativas. Entretanto, conforme aponta Vera Candau (2012), a interculturalidade, para ser efetiva, deve ser incorporada de maneira planejada e contínua, permeando todas as práticas pedagógicas e interações diárias.

Outro ponto que se destaca nas entrevistas é a diferenciação cultural percebida entre venezuelanos e haitianos. Quando questionados sobre as dificuldades cotidianas em relação aos alunos estrangeiros, todos os profissionais mencionaram apenas os haitianos, mesmo havendo também venezuelanos nas escolas pesquisadas. Para alguns entrevistados, os venezuelanos possuem expressões culturais e modos de vida considerados mais próximos aos dos brasileiros. Já no caso dos haitianos, os desafios de integração parecem estar relacionados não apenas à barreira linguística, mas também às particularidades étnicas e culturais, com destaque para a questão racial. Um dos entrevistados, ao refletir sobre a integração dos estudantes estrangeiros, afirmou:

Então, só que o que eu percebo, eu acho que o preconceito não é o país de origem, o preconceito é a cor da pele. O colombiano, por exemplo, ele não difere muito do brasileiro no sentido pela pele clara, parda, que muito brasileiro também tem. Não só vai acontecer esse preconceito. Agora, nitidamente tem casos de preconceito. Percebo que o preconceito não é de nacionalidade, mas sim é racial (Relato do entrevistado, 2022).

Outro profissional reforça essa percepção ao relatar:

Hoje a gente tem muito venezuelano, eles são morenos, eles não são negros, até tem uns bem clarinhos de pele, e não tem tanto preconceito, eles são bem mais aceitos. E os haitianos, além da língua, falar o crioulo, eles são negros, teve até momentos que a gente passou por desconfortos na sala por isso, coisas de criança... Aí a gente parava, conversava, trazia para a coordenação porque eram ofensivos, os chamavam de negros, no sentido de ofensa, pejorativo. Era mesmo porque era negro, ou usava isso para ferir, por exemplo: o menino fez uma coisa que eu não gostei, eu dizia que ele era negro (Relato do entrevistado, 2022).

As falas dos profissionais evidenciam uma complexa dinâmica de preconceito e aceitação dentro de um contexto escolar multicultural. A partir de uma perspectiva eurocêntrica, observa-se como as construções sociais de raça, nacionalidade e classe se entrelaçam, sustentando uma visão de mundo que frequentemente marginaliza as experiências de grupos

não europeus (Quijano, 2005; Walsh, 2012). A ideia de “culpabilização” do negro, presente nos relatos, pode ser compreendida como parte de um sistema maior de desumanização e subalternização do outro.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder se manifesta nas formas como os corpos negros são vistos como “úteis” ou “culpados”, a depender de sua posição no sistema capitalista global. Angela Davis (2016) também aponta que a opressão racial está profundamente enraizada nas estruturas econômicas, sendo o racismo instrumentalizado para justificar a exploração da mão de obra negra e sua consequente marginalização social. Dessa forma, o sistema capitalista não apenas se sustenta, mas se expande por meio da racialização e da desumanização de corpos negros.

A aparente facilidade de integração dos venezuelanos, descrita como uma vantagem, pode estar ligada à proximidade linguística com o português e à tonalidade de pele mais clara desses estudantes, o que contribui para sua “invisibilidade” enquanto migrantes no cotidiano escolar. Em contraste, os haitianos são frequentemente associados a dificuldades de socialização, sendo vistos como mais “fechados”, “problemáticos” ou “difíceis de lidar”, o que revela uma percepção racializada da alteridade.

Essas narrativas, portanto, não apenas descrevem experiências escolares, mas também evidenciam marcadores simbólicos de pertencimento e exclusão. Conforme destaca Bento (2016), a branquitude opera como norma silenciosa nos espaços sociais e educacionais, determinando quais corpos são integráveis e quais permanecem à margem.

O contraste se torna ainda mais evidente quando se considera que os haitianos são majoritariamente negros, ao passo que os venezuelanos, em sua maioria pardos, assemelham-se fisicamente aos brasileiros de outras regiões do País que também migraram para o Sul em busca de melhores condições de vida. Embora ambos os grupos enfrentem preconceitos em um território marcado por uma cultura local saudosista da tradição germânica, a racialização imposta sobre os corpos negros haitianos agrava sua exclusão. Essa imagem colonial os fragiliza socialmente, constituindo uma barreira real à inclusão e afetando suas oportunidades de socialização, acesso a direitos e inserção no mercado de trabalho.

Essas expressões refletem diretamente as discussões sobre raça apresentadas na fundamentação teórica da pesquisa, fundamentada em autores como Aníbal Quijano (2005) e Frantz Fanon (1980). Alguns profissionais consideram que a separação cultural se deve, em parte, ao modo como os haitianos vivem, frequentemente interagindo apenas entre si. Essas relações denotam como o racismo estrutural se revela no ambiente escolar, segundo o relato de um profissional:

Tu vai fazer um trabalho em sala de aula em dupla ou em trio eles vão trabalhar os trios haitianos. Eles não vão se misturar. Primeiro por quê? Eu acho que daí começa um pouco a discriminar; nesse sentido acontece a discriminação porque eles vão se juntar, eles se juntam primeiro os brancos, aí quando sobram os negros que percebem que eles não foram incluídos aí eles fazem os grupinhos deles (Relato do entrevistado, 2022)

Na situação descrita, os alunos brancos se agrupam, sem sentir a necessidade de incluir os haitianos. Essa dinâmica evidencia o funcionamento da branquitude no espaço escolar, em que o branco é visto como o padrão e os demais são automaticamente excluídos ou considerados “diferentes” (Bento, 2016). A exclusão dos haitianos não ocorre de forma



explícita, mas sim por meio da própria estrutura que organiza a convivência social na escola, a qual reflete a ordem racial mais ampla da sociedade. Essa dinâmica exemplifica como o branqueamento continua a operar nas interações cotidianas, especialmente em espaços que deveriam ser inclusivos, como a escola (Carone, 2016). O fato de os haitianos se agruparem apenas depois de perceberem que não foram incluídos nos grupos principais revela a marginalização sistêmica que essas populações enfrentam. Ao serem constantemente colocados à margem, os haitianos acabam reafirmando, mesmo que involuntariamente, a dinâmica de exclusão que os coloca em uma posição inferior na hierarquia racial.

A escola, enquanto instituição social, não está isolada das dinâmicas de poder que estruturam historicamente as relações sociais em contextos marcados pela colonialidade. A forma como os alunos se agrupam, a qual revela uma segregação racial tácita, reproduz hierarquias construídas a partir da invenção social de raça (Quijano, 2005). A narrativa racial impõe uma lógica em que inclusão e exclusão são determinadas pela percepção de pertencimento racial, na qual a branquitude opera como norma silenciosa e o corpo negro – como o dos estudantes haitianos – é sistematicamente marginalizado.

A análise de Frantz Fanon (2008) aprofunda essa compreensão ao demonstrar que o racismo, mais do que um preconceito individual, é um sistema estrutural que sustenta a desumanização do sujeito colonizado. Fanon evidencia que, no processo colonial, ao mesmo tempo que o colonizador desqualifica a condição humana do colonizado – desprezando aparência física, língua, religiosidade, saberes e cultura –, oferece um modelo de civilidade e humanidade inatingível. Ainda que o colonizado tente adequar-se aos padrões impostos pelo colonizador, sua aceitação plena jamais ocorrerá. Essa promessa de inclusão, portanto, é uma armadilha: o sujeito negro pode até imitar os códigos culturais do branco, mas nunca será verdadeiramente reconhecido como igual.

Esse processo não é restrito à África ou à América, mas se reproduz em diferentes contextos em que a lógica colonial persiste, inclusive nas escolas brasileiras. No caso das escolas municipais de Blumenau, a organização espontânea dos haitianos em grupos pode ser compreendida não apenas como uma resposta à exclusão, mas como uma estratégia de proteção em um espaço que constantemente os interpela como “outros”. Tal prática, longe de ser um obstáculo à integração, é um indicativo das barreiras simbólicas que dificultam o pertencimento.

A fala de um dos profissionais entrevistados, ao sugerir que “os haitianos se agrupam entre si”, precisa ser lida à luz dessa lógica de exclusão: os estudantes haitianos não se isolam por escolha, mas porque o espaço escolar os posiciona como alheios à norma. Fanon (2008) sustenta que, nesse cenário, o negro vive uma “dupla consciência”: precisa se ver pelos olhos do colonizador e, ao mesmo tempo, resistir à imagem negativa que lhe é imposta. Assim, a escola não apenas reflete a sociedade desigual em que está inserida, mas também a reproduz ativamente, perpetuando hierarquias raciais e epistêmicas que sustentam a colonialidade do saber. Portanto, a exclusão dos estudantes haitianos e a maior aceitação dos venezuelanos – frequentemente associados a traços fenotípicos mais próximos da branquitude – não pode ser explicada por barreiras linguísticas ou culturais isoladas. Trata-se de uma manifestação concreta do racismo estrutural, que ainda molda as práticas escolares e que, como mostra Fanon, define a humanidade com base em parâmetros eurocêntricos, desumanizando todos

aqueles que escapam dessa normatividade.

Lília Schwarcz (2005) acrescenta que, no Brasil, a narrativa das raças sempre foi um instrumento central na construção de uma identidade nacional baseada na hierarquização racial. Mesmo com a ideologia da miscigenação sendo propagada como ideal, a prática cotidiana revela a persistência de uma sociedade profundamente racializada, na qual brancos e negros, ou, nesse caso, haitianos, ocupam posições desiguais. A exclusão dos haitianos no contexto escolar reflete essa continuidade histórica, em que a ideia de uma “comunidade nacional” (Anderson, 2008) é, na verdade, permeada por divisões raciais, que resultam em estigmatização e contraestigmatização, conforme observado por Norbert Elias (2000), em sua obra *Estabelecidos e Outsiders*.

A dificuldade em estabelecer relações com os haitianos, analisada sob a ótica da racialização, evidencia a complexidade das dinâmicas sociais que envolvem imigrantes de diferentes origens culturais e raciais. A comparação entre haitianos e venezuelanos é significativa nesse contexto. Enquanto os venezuelanos, que compartilham traços culturais e linguísticos mais próximos da matriz europeia e ocidentalizada, podem ser mais facilmente aceitos na sociedade blumenauense, os haitianos enfrentam barreiras adicionais que vão além da diferença linguística. A análise da diferenciação cultural entre venezuelanos e haitianos, à luz das ideias de Bento (2016), nos leva a refletir sobre como as normas de branquitude moldam as percepções sociais e as oportunidades de inclusão. A branquitude não apenas define quem é visto como “norma” ou “universal”, mas também estabelece um ideal de pertencimento. Nesse contexto, os haitianos, por serem majoritariamente negros e de origem africana, ficam fora desse ideal e enfrentam barreiras que os venezuelanos, mais próximos do imaginário branco ou mestiço latino-americano, não enfrentam com a mesma intensidade.

A diáspora haitiana, conforme descrito por Handerson (2015), vai além da simples dispersão geográfica; trata-se de uma experiência cultural e social que preserva a identidade e os valores do Haiti, mesmo em terras estrangeiras. Isso explica a forte coesão entre os haitianos em Blumenau, ao estabelecerem redes de apoio comunitárias em resposta às dificuldades enfrentadas no novo território. Embora esse fenômeno seja percebido como uma barreira pelos entrevistados, ele representa um mecanismo de resistência e uma manifestação da identidade cultural haitiana. Ao formarem grupos, conforme relatado por um profissional entrevistado, os haitianos cultuam suas matrizes culturais e suas formas de ser e viver, como Handerson (2015) observa em sua análise da diáspora haitiana global.

Entretanto, a formação de comunidades paralelas que se fecham em torno de si mesmas apresenta limitações. A segregação não é apenas uma escolha consciente dos haitianos, mas uma resposta às barreiras atitudinais e estruturais que enfrentam, como discriminação salarial, escassez de áreas de lazer e restrições legais e burocráticas que os mantêm à margem da sociedade. A condição de pobreza e a falta de recursos no bairro Badenfurt reforçam a necessidade de apoio dentro da comunidade, o que torna a autossuficiência e a solidariedade questões de sobrevivência.

Por outro lado, é importante notar que essa organização entre pares não é observada entre os venezuelanos, e os profissionais não relatam a manutenção de um agrupamento comunitário nos bairros ou fora do ambiente escolar. A ausência de uma relação solidária

e comunitária entre os venezuelanos pode ser considerada uma fragilidade ao tentarem estabelecer uma nova vida em um território com cultura e leis diferentes. Sem uma rede de apoio, eles se mostram passivos e submissos ao processo de integração social, mas demandam maior envolvimento dos serviços públicos em virtude da desproteção social em que se encontram.

O *Relatório de Monitoramento do Fluxo da População Venezuelana de 2023* (R4V, 2023), publicado pela ONU, reforça essa perspectiva ao evidenciar que uma grande parcela da população venezuelana migrante está desorganizada e fragilizada diante de suas demandas. Com altas taxas de desemprego e inserção em atividades informais, os venezuelanos dependem fortemente das iniciativas assistenciais governamentais e da caridade de instituições para sobreviver. Esse contexto torna ainda mais evidente a necessidade de maior envolvimento dos serviços públicos no apoio à inclusão social, especialmente na ausência de uma rede comunitária coesa.

Nesse sentido, enquanto os haitianos enfrentam exclusão e marginalização nas políticas sociais – sendo vistos como “*outsiders* entre *outsiders*” – sua organização comunitária oferece um mecanismo de resistência e sobrevivência. Essa comunidade não apenas proporciona apoio material, mas também serve como espaço de manifestação cultural e afirmação de identidade, além de possibilitar a ação coletiva e a formação de laços comunitários que, segundo Hannah Arendt (2020), são expressões fundamentais da condição humana. A comunidade haitiana, ao se organizar dessa maneira, reafirma sua dignidade e autonomia em um contexto que frequentemente tenta desumanizá-la ou reduzi-la a uma condição subalterna.

No Brasil, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) assegura direitos fundamentais aos estrangeiros, incluindo acesso à saúde, à educação e ao trabalho, além de promover a integração social. No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios práticos, o que resulta em uma discrepância entre os direitos garantidos e a realidade vivida por esses grupos. Nesse sentido, a forte rede comunitária dos haitianos também pode ser vista como uma forma de resistência ativa à insuficiência das políticas públicas, uma maneira de preencher as lacunas deixadas pelo Estado e pela sociedade receptora.

Todavia, é necessário considerar que as teias de relações humanas não se limitam aos iguais. Hannah Arendt (2020) considera a pluralidade e a diversidade essenciais para construir um sujeito político que consiga manifestar-se e reivindicar os anseios coletivos. E, nesse ponto, os relatos dos profissionais aludem para uma esfera marginal, em que não há voz e pouco se dá ouvidos para conhecer e se aproximar da realidade haitiana.

Ao evidenciar os resquícios da colonialidade na formação escolar, esta pesquisa denotou a importância de se adotar uma perspectiva decolonial que valorize os saberes e as identidades dos migrantes, e que promova um ambiente educativo intercultural, inclusivo e transformador.

A Política Educacional Municipal e as práticas pedagógicas refletem, em parte, essas tensões, à medida que buscam conciliar a valorização da diversidade com a persistência de estruturas excludentes e concepções eurocentradas, que têm por característica a reprodução do racismo estrutural, o qual muitas vezes atua de forma velada na sociedade.

## Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na educação de migrantes no município de Blumenau-SC. A partir das entrevistas com profissionais da educação, foi possível identificar práticas pedagógicas ainda marcadas por uma lógica assimilacionista, nas quais há uma expectativa recorrente de que os estudantes migrantes se adequem à cultura escolar dominante, sem que saberes, línguas e experiências de vida sejam efetivamente reconhecidos como legítimos e constitutivos do processo educativo.

Dentre as práticas analisadas, destacam-se ações pontuais de acolhimento, como o apoio de intérpretes e a flexibilização de atividades para estudantes sem histórico escolar. Contudo, essas práticas se mostram insuficientes diante da ausência de uma proposta sistematizada que promova, de fato, uma educação intercultural crítica. O currículo municipal, apesar de citar a interculturalidade, valoriza prioritariamente referências culturais eurocentradas, silenciando as culturas afrodescendentes, indígenas e latino-americanas que compõem a realidade dos estudantes migrantes – sobretudo haitianos e venezuelanos. A ausência do espanhol e do crioulo haitiano nos documentos curriculares exemplifica essa exclusão, uma vez que reflete um modelo de ensino que perpetua desigualdades históricas em vez de superá-las.

Em relação aos desafios, ficou evidente a dificuldade de romper com o modelo de escola que, historicamente, foi construída como espaço de padronização cultural e não de valorização da diferença. A escola opera, muitas vezes, como reprodutora de normas e saberes legitimados por uma lógica colonial, que hierarquiza culturas e saberes com base em critérios eurocêntricos. Portanto, afirmar que o currículo de Blumenau não atende, de forma satisfatória, à interculturalidade é reconhecer um problema estrutural que não se restringe ao município: trata-se de uma realidade nacional, enraizada em uma concepção de educação que ainda resiste em reconhecer a pluralidade como valor formativo.

Nesse sentido, pensar em outras estratégias exige um esforço coletivo de reconstrução do projeto educativo. Não basta incluir novos conteúdos ou adaptar atividades; é necessário questionar as estruturas epistemológicas que sustentam a escola, promover formação docente voltada à decolonialidade e criar políticas públicas que assegurem condições reais de participação e pertencimento para estudantes migrantes. É preciso fomentar espaços de escuta ativa, incentivar o protagonismo desses estudantes e incorporar suas línguas e culturas como parte do currículo – não como adendos, mas como componentes centrais do processo pedagógico.

A pesquisa conclui que romper com práticas educativas excludentes requer mais do que boa vontade institucional. Implica revisar criticamente os currículos, as estruturas escolares e as representações que operam na formação dos sujeitos educadores. Reconhecer os estudantes migrantes como sujeitos de direitos – portadores de histórias, saberes e culturas que enriquecem o espaço escolar – é o primeiro passo para a construção de uma escola intercultural e emancipatória. Uma escola que, em vez de reafirmar fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles”, promova o encontro, o diálogo e o pertencimento.

---

## Referências

- ANDERSON, B. R. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal (PMB). *História de Município*. Blumenau, [2022]. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/historia>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal (PMB). Secretaria de Educação (Semed). *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau*. Blumenau: Semed, 2021. Disponível em: [https://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semed/curriculo\\_educacao\\_basica\\_sistema\\_municipal\\_ensino.pdf](https://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semed/curriculo_educacao_basica_sistema_municipal_ensino.pdf). Acesso em: 19 nov. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994. (Ciências da Educação, 12).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, [2015].
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 3. ed. Brasília, DF: MDH, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.
- CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016. cap. 1.

CAVALCANTI, L. et al. (Org.). *A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal*: OBMigra, 2016. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Livro\\_V3\\_sumario\\_atualizado.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Livro_V3_sumario_atualizado.pdf). Acesso em: 21 nov. 2025.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Angela-Davis-Mulheres-ra%C3%A7a-e-classe-Boitempo.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: Unesco, 1998. Disponível em: [https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 26 nov. 2025.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça: o debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, e71776, dez. 2019.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FORNET-BETANCOURT, R. *La interculturalidad a prueba*. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, E. *Veias abertas da América Latina*. São Paulo: L&PM, 2010.

HANDERSON, J. *Diáspora: As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*. 430 f. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JUNGER DA SILVA, G. et al. (Org.). *Refúgio em números 2023*. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

MIGNOLO, W. Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 53, p. 237-250, maio/ago. 2008.



MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2004.

NICOCELI, V. *Hermann Blumenau: uma experiência de colonização em Santa Catarina (1846 -1844)*. 207 f. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Paris]: ONU, 1948. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU\\_DireitosHumanos\\_DUDH\\_UNICRio\\_20250310.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf). Acesso em: 24 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alto Comissariado para os Refugiados (ACNUR). *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Geneva: ONU, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alto Comissariado para os Refugiados (ACNUR). *Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados*. Nova York: ONU, 1967. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo\\_de\\_1967\\_Relativo\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RODRIGUES, C. R.; FABRÍCIO, E. L. “Eu não sei se posso dizer que não sou racista”: narrativas discentes sobre história da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Superior. *Práxis Educativas*, Ponta Grossa, v. 17, e2219330, mar. 2022.

PLATAFORMA DE COORDINACIÓN INTERAGENCIAL PARA REFUGIADOS Y MIGRANTES DE VENEZUELA (R4V). *JNA 2023: análise conjunta multissetorial das necessidades de refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil*. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/node/91261>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SAHLINS, M. D. *Ilhas de história*. Tradução de Barbara Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SEGATO, R. L. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TONHATI, T.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. Os imigrantes haitianos no Brasil: formas de entrada, permanência e registros. In: CAVALCANTI, L. et al. (Org.). *A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal*: Obmigra, 2016. p. 24-39. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A\\_imigra%C3%A7%C3%A3o\\_Haitiana\\_no\\_Brasil\\_Caracter%C3%ADsticas\\_Demogr%C3%A1ficas\\_na\\_regi%C3%A3o\\_Sul\\_e\\_no\\_Distrito\\_Federal.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes/A_imigra%C3%A7%C3%A3o_Haitiana_no_Brasil_Caracter%C3%ADsticas_Demogr%C3%A1ficas_na_regi%C3%A3o_Sul_e_no_Distrito_Federal.pdf). Acesso em: 21 nov. 2025.

VIEIRA, E. Direitos sociais e política social. In: VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-61.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas e políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

---

Recebido em 27 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 11 de outubro de 2025.

Editora científica responsável: Edite Maria da Silva de Faria.

**Disponibilidade de Dados:**

Os dados de pesquisa não estão disponíveis publicamente.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).