



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

Ampla associação entre

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Mato Grosso

Universidade de Cuiabá

---

**CARLOS GABRIEL ARAÚJO BULHÕES**

**DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA  
ENFRENTADOS POR MIGRANTES QUE ESTUDAM NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS**

Cuiabá - MT  
2024



## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Ampla associação entre  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Mato Grosso  
Universidade de Cuiabá

---

**CARLOS GABRIEL ARAÚJO BULHÕES**

### **DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENFRENTADOS POR MIGRANTES QUE ESTUDAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE), nível mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Franco Leão.

**Linha:** Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias.

Cuiabá - MT

2024

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B933d Bulhões, Carlos Gabriel Araújo.

Desafios na aprendizagem de ciências da natureza Enfrentados por migrantes que estudam na educação de Jovens e adultos / Carlos Gabriel Araújo Bulhões. — 2024.

103f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Franco Leão

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado de Ensino, Cuiabá, 2024.

1. Ensino de Ciências. 2. Ensino de Ciências - ensino e aprendizagem. 3. Educação de Jovens e Adultos - Ensino. I. Título. .

CDU 37.026



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Cuiabá  
ATA Nº 83/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

### ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 13 de dezembro de 2024, 08h	
Local	Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge Da Silva	
Discente	Carlos Gabriel Araújo Bulhões	
Matrícula	2023180660039	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENFRENTADOS POR MIGRANTES QUE ESTUDAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
<b>Membros da Banca Examinadora</b>	<b>Instituição</b>	<b>Examinador(a)</b>
Prof. Dr. Marcelo Franco Leão	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e orientador
Profa. Dra. Ana Cláudia Tasinaffo Alves	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interna
Prof. Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externo
Prof. Dr. Thiago Beirigo Lopes	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno suplente
Profa. Dra. Sumaya Ferreira Guedes	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Externa

### PARECER DA BANCA EXAMINADORA

Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela **aprovação** do discente **Carlos Gabriel Araújo Bulhões** neste Exame. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- Marcelo Franco Leao, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/12/2024 10:04:19.
- Ana Claudia Tasinaffo Alves, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/12/2024 10:09:21.
- Marcel Thiago Damasceno Ribeiro, Marcel Thiago Damasceno Ribeiro - Membro de banca de pós-graduação - Ufmt (1), em 19/12/2024 17:08:50.
- Sumaya Ferreira Guedes, 016.793.471-60 - Usuário Externo, em 23/12/2024 20:54:45.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/12/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 774994  
Código de Autenticação: 2d1b345c96



ATA Nº 83/2024 - CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

*À minha filha Aurora Bulhões, vítima de alienação parental.  
Saiba que meu amor por você é eterno,  
e cada página deste escrito é um testemunho desse amor.  
Que, um dia, ao ler estas palavras, você sinta o amor imenso que tenho por  
você. Nenhum homem jamais a amará mais do que seu papai.  
Com todo o meu amor,  
Carlos Bulhões.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou sonhar com este momento e me deu forças necessárias para realizar este sonho. “Deus é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos, mediante seu poder que atua em nós.” Efésios 3:20.

À minha família, meus pais, Maria Lúcia Bulhões e Carlos Alberto Almeida de Araújo, e minhas irmãs, Bruna Araújo Bulhões e Maria Clara Araújo Bulhões, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim, essa conquista é nossa!

À minha filha Aurora Bulhões, mesmo sendo um bebê, foi minha fonte constante de motivação para seguir em frente e buscar novos horizontes.

À minha namorada, Amanda Gabrielly Rossi, pelo apoio nos momentos em que me senti perdido e sobrecarregado, não consigo imaginar como teria superado esses desafios sem você.

Ao meu orientador, Professor Dr. Marcelo Franco Leão, por ter me acolhido e orientado ao longo desta trajetória de mestrado. Admiro profundamente sua disponibilidade e o exemplo de profissionalismo que sempre demonstrou.

À examinadora interna, a Professora Dra. Ana Cláudia Tasinaffo Alves, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições durante as disciplinas de Seminário I e II. Suas orientações foram essenciais para a elaboração deste estudo.

Aos examinadores externos, os Professores Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro e Dra. Sumaya Ferreira Guedes, por ter aceitado participar da banca de avaliação e por suas valiosas contribuições, fundamentais para a melhoria desta investigação.

Aos meus estudantes Haitianos, no ano de 2022, Arsene, Anderson, Farah, Guesly, Lumenes, Louinord, Mariciel e Osnack, minha eterna gratidão pelos laços de amizade e parceria construídos. À Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, em especial ao coordenador pedagógico, Professor Laedson Alves, *in memoriam*, e ao diretor Evandro, pela flexibilidade e incentivo na participação dos estudantes nesta investigação. Minha eterna gratidão!

E a todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), especialmente aos meus irmãos científicos, Evaleis Curvo e Márcio Mateus. Minha eterna gratidão a todos.

Costumam, [...] aqueles que desejam conquistar as graças de um Príncipe, trazer-lhe aquelas coisas que consideram mais caras [...] cavalos, armas, tecidos de ouro, pedras preciosas e outros ornamentos semelhantes, dignos de sua grandeza. Desejando eu, [...] com um testemunho qualquer de minha submissão, não encontrei entre os meus cabedais coisa a mim mais cara ou que tanto estime, quanto o conhecimento das ações dos grandes homens apreendido através de uma longa experiência das coisas modernas e uma contínua lição das antigas as quais tendo, com grande diligência, [...] e, agora, reduzido a um pequeno volume, envio a Vossa Magnificência.

Nicolau Maquiavel

BULHÕES, Carlos Gabriel Araújo. **DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENFRENTADOS POR MIGRANTES QUE ESTUDAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2024. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGE). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

## RESUMO

A globalização proporcionou a formação de sociedades multiculturais, e nessas sociedades emergem diversos desafios, como a integração de povos migrantes, barreiras linguísticas, falta de políticas públicas e de assistência social, entre outras. O Observatório das Migrações Internacionais, por exemplo, destacou um aumento contínuo na presença de estudantes migrantes matriculados nas escolas públicas nos últimos anos. Sendo assim, a questão norteadora desta pesquisa é: Quais os desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza enfrentados por esses migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Cuiabá-MT? Sendo assim, este estudo teve como objetivo, analisar os desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza enfrentados por migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, desenvolvido no segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024, com oito estudantes migrantes oriundos do Haiti matriculados no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos da escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. A pesquisa explora as questões individuais para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos desses migrantes e, também, as dificuldades existentes na Aprendizagem de Ciências da Natureza. Busca-se compreender quais as dificuldades do Ensino para esses estudantes e quais as estratégias utilizadas para mitigar esses desafios. Observou-se que as principais dificuldades são a escrita e leitura da língua portuguesa, seguida da comunicação entre migrantes e professores. Constatou também que existem defasagens tanto na formação docente como na escolarização dos estudantes migrantes. Todo esse cenário agrava as dificuldades na aprendizagem de Ciências da Natureza combinadas por posturas docentes incompatíveis e em desacordo com as bases teóricas. Por fim, entende-se a necessidade de novas pesquisas, da formação docente e de políticas públicas que promovam um ensino multicultural.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; Dificuldades; Ensino e Aprendizagem; Migração.



BULHÕES, Carlos Gabriel Araújo. **CHALLENGES IN LEARNING NATURAL SCIENCES FACED BY MIGRANTS STUDYING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**. 2024. Dissertation (Master's) Postgraduate and Teaching Program (PPGEn). Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT) in association with the University of Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

## **ABSTRACT**

Globalization has led to the formation of multicultural societies, and these societies face several challenges, such as the integration of migrant populations, language barriers, lack of public policies and social assistance, among others. The Observatory of International Migrations, for example, has highlighted a continuous increase in the presence of migrant students enrolled in public schools in recent years. Therefore, the guiding question of this research is: What are the challenges in learning Natural Sciences faced by these migrants who study in Youth and Adult Education at a public school in Cuiabá-MT? Therefore, this study aimed to analyze the challenges in learning Natural Sciences faced by migrants who study in Youth and Adult Education at a public school in Cuiabá-MT. This is qualitative research, characterized as a case study, developed in the second half of 2023 and the first half of 2024, with eight migrant students from Haiti enrolled in High School in Youth and Adult Education at the Tancredo de Almeida Neves State School. The research explores the individual issues for these migrants to enter Adult Education and also the difficulties they face in learning Natural Sciences. The aim is to understand the difficulties these students face in teaching and the strategies used to mitigate these challenges. It was observed that the main difficulties are writing and reading Portuguese, followed by communication between migrants and teachers. It was also found that there are gaps in both teacher training and in the schooling of migrant students. This scenario exacerbates the difficulties in learning Natural Sciences, combined with incompatible teaching attitudes that are at odds with theoretical bases. Finally, it is understood that there is a need for new research, teacher training and public policies that promote multicultural education.

**Keywords:** Science Teaching; Difficulties; Teaching and Learning; Migration.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais categorias epistemológicas	25
Quadro 2: Caracterização das pesquisas analisadas	32
Quadro 3: Detalhamento das pesquisas analisadas	32
Quadro 4: Teses e dissertações sobre Migrantes e a EJA	43
Quadro 5: Categorização dos dados obtidos na pesquisa	53
Quadro 6 - Idade e sexo dos estudantes migrantes	54
Quadro 7 - Estado civil e número de filhos dos estudantes Migrantes	55
Quadro 8 - Vínculos empregatícios dos estudantes Migrantes	56
Quadro 9 - Escolarização no país de origem dos estudantes Migrantes	57
Quadro 10 - Escolaridade dos familiares dos estudantes Migrantes	58
Quadro 11 - Línguas faladas pelos estudantes Migrantes	59
Quadro 12 - Ano de Migração e acompanhantes dos Migrantes	59
Quadro 13 - Motivações para o processo migratório	60
Quadro 14 - Motivações para o processo migratório	61
Quadro 15 - Principais dificuldades na aprendizagem	62
Quadro 16 - Principais dificuldades na aprendizagem na perspectiva docente	64
Quadro 17 - Dificuldades na aprendizagem de Ciências da Natureza	66
Quadro 18 - Dificuldades na comunicação	68
Quadro 19 - Escolarização antes da migração	71
Quadro 20 - Conhecimentos prévios em Ciências da Natureza	72
Quadro 21 – A EJA apropriada para recepção de migrantes	73
Quadro 22 - Formação docente voltada a EJA	74
Quadro 23 – Dificuldades em Ciências da Natureza	76
Quadro 24 – Utilização de metodologias diferentes	79
Quadro 25 – Metodologias de ensino utilizadas	80
Quadro 26 – Suficiência dos recursos pedagógicos	81
Quadro 27 – Recursos pedagógicos utilizados nas dificuldades	82
Quadro 28 – Mudanças sugeridas para superação dos desafios.	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVADEP	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE – MT	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
CTPS	Carteira de Trabalho da Previdência Social
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
ICD	Instrumento de Coleta de Dados
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNJ	Política Nacional de Juventude
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DESSE PROFESSOR PESQUISADOR</b>	<b>17</b>
<b>1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O MULTICULTURALISMO</b>	<b>24</b>
1.1 Construção Histórica do Multiculturalismo	24
1.2 Definições da Temática	27
1.3 Características do Multiculturalismo	28
1.4 O Multiculturalismo na Produção Científica Recente	31
<b>2 ACOLHIMENTO DE MIGRANTES PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b>	<b>36</b>
2.1 Aspectos Gerais da Educação de Jovens e Adultos	36
2.2 Dinâmica de Ensino na Educação de Jovens e Adultos	38
2.3 Problemáticas Atuais da Educação de Jovens e Adultos	39
2.4 Estudos Recentes de Migrantes na Educação de Jovens e Adultos	42
<b>3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>47</b>
3.1 Caracterização da Pesquisa	47
3.2 Contexto da Pesquisa	49
3.3 Obtenção de Dados	50
3.4 Análise de Dados	52
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>54</b>
4.1 Caracterização dos Migrantes	54
4.1.1 Aspectos Individuais	54
4.1.2 Escolarização Pré-Migração	57
4.1.3 Processo Migratório	59
4.2 Desafios no Ensino e na Aprendizagem	62
4.2.1 Domínio da Escrita e Leitura	62
4.2.2 Comunicação	68

4.2.3 Defasagens na Formação	70
4.2.3.1 Migrantes	70
4.2.3.2 Professores	73
4.2.4 Dificuldades nos Componentes Curriculares	76
4.3 Estratégias Utilizadas para Enfrentamento dos Desafios	80
4.3.1 Metodologias de ensino	81
4.3.2 Recursos Pedagógicos	82
4.3.3 Mudanças Sugeridas	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE I</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE II</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE III</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a globalização impulsionou avanços tecnológicos e proporcionou uma maior circulação de bens, serviços, capitais e pessoas pelo mundo. Um dos principais impactos dessa globalização foi a formação de sociedades multiculturais, fruto dos movimentos migratórios e do intercâmbio cultural proporcionado por essa globalização.

A consolidação desses fluxos migratórios internacionais, seja ele por migrantes forçados ou voluntários, proporcionaram uma maior diversidade cultural dentro das nações, integrando as culturas locais, novas línguas, costumes, religiões e tradições.

O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)<sup>1</sup>, por exemplo, destacou um aumento contínuo na presença de estudantes migrantes matriculados no ensino regular em instituições brasileiras, sendo esse, a maior série histórica dos últimos anos, com destaque para migrantes oriundos da Venezuela e do Haiti (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

Ao se formarem essas sociedades multiculturais emergem uma série de desafios, como a integração desses povos migrantes, as barreiras linguísticas, a falta de políticas públicas de assistência social, o reconhecimento de suas qualificações profissionais, além de outras, que são acentuadas pelo preconceito e a discriminação.

Cabe destacar, que no Brasil estão assegurados a refugiados, migrantes e apátridas, os mesmos direitos e garantias previstos para cidadãos brasileiros, destacam-se entre eles, a educação, saúde, moradia, trabalho, assistência e previdência social, o respeito às especificidades culturais, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória, entre outras.

Dessa forma, o presente estudo pautou-se em situações atuais e observadas durante o primeiro ano de minha vida profissional, atuando como professor de Química da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta experiência, vivenciei os desafios de ensinar Química para estudantes migrantes, em específico Haitianos, percebi que as barreiras linguísticas dificultavam a comunicação e que as expressões científicas, já difíceis para estudantes

---

<sup>1</sup> O Observatório das Migrações Internacionais foi criado a partir da cooperação do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). Com o objetivo de analisar os fluxos migratórios internacionais no Brasil e apontar estratégias para criação de políticas públicas dirigidas às migrações.

nativos, eram maiores aos estudantes migrantes, que precisavam traduzir e assimilar conceitos simultaneamente, além de outras.

Essa vivência me motivou a pesquisar mais a fundo a problemática EJA e migrantes, uma vez que, pude compreender que é necessário ao professor adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas origens e dificuldades.

Ao pesquisar sobre a problemática: Migrantes e a EJA, em teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2013-2023, poucas pesquisas foram encontradas. Destaca-se a dissertação intitulada “As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA): desafios e possibilidades” realizada por Antoine (2020), na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O autor teve como objetivo analisar as intenções e expectativas de migrantes haitianos na modalidade EJA. Tratou-se de uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas estruturadas. Para o pesquisador, as principais motivações desses migrantes são falar e escrever a língua portuguesa, visando melhores oportunidades no mercado de trabalho, e em alguns casos, o acesso ao ensino superior.

A dissertação de Castro (2023), intitulada “Povos originários venezuelanos de etnia Warao na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022”, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), teve como objetivo analisar o processo de inserção de povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados obtidos pela autora constatarem a necessidade de uma pedagogia intercultural como Política Pública, e que engloba áreas como a formação de professores e o ensino multilinguístico.

Observou-se que as dissertações analisadas não abordam as dificuldades desses estudantes no processo de aprendizagem, especialmente em relação aos desafios existentes nas salas de aula, como a comunicação, a escrita, a compressão de conteúdos e as práticas pedagógicas. Essas dificuldades tornam ainda menos evidentes no ensino de Ciências da Natureza, o que revela lacunas existentes na produção acadêmica e nas práticas pedagógicas.

Neste cenário, justifica-se a realização desta pesquisa, com a finalidade de analisar essas lacunas existentes, uma vez que o processo de globalização proporcionou a criação de sociedades multiculturais, que necessitam de estratégias específicas para lidar com os desafios da integração. Além disso, os dados do OBMigra revelam a

presença de estudantes migrantes no ambiente escolar, o que reforça a necessidade do estudo.

Sendo assim, a questão norteadora desta pesquisa é: **Quais os desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza enfrentados por migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá-MT?**

Considero que pesquisar a realidade e os desafios de estudantes migrantes no ambiente escolar é importante não só pelo dever ético da escola, mas para a promoção de um ambiente educacional equitativo e inclusivo para todos os envolvidos, promovendo a diversidade cultural e ampliando horizontes. Ao aprender sobre diferentes culturas e histórias de vida, os estudantes desenvolvem empatia, respeito e uma compreensão mais ampla do mundo, sendo essas, habilidades necessárias para viver em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Neste cenário, este estudo teve como objetivo **Analisar os desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza enfrentados por migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá-MT.**

Para alcançar esse objetivo, foram necessários alguns objetivos específicos, descritos a seguir:

- Identificar quais fatores sociais motivaram os estudantes migrantes a ingressarem na modalidade EJA.
- Caracterizar os principais desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza no Ensino Médio (Física, Química e Biologia), de acordo com a percepção dos migrantes e dos professores destes componentes curriculares.
- Verificar as estratégias com que esses desafios estão sendo enfrentados para ocorrer a aprendizagem em Ciências da Natureza no contexto investigado.
- Propor soluções práticas para lidar com os desafios no Ensino de Ciências da Natureza para estudantes migrantes.

Quanto às contribuições, este estudo explorou quais os desafios encontrados no ensino de estudantes migrantes e qual a realidade existente dentro do ambiente escolar. Para os professores de Ciências da Natureza da EJA, este estudo revelou quais as dificuldades encontradas na perspectiva do estudante migrante e apontou estratégias para uma melhor posição docente.

Essa pesquisa proporcionou também contribuições sociais, uma vez que, entender a presença do estudante migrante na escola promoveu uma compreensão mais



profunda da diversidade cultural e social. Combatendo estereótipos e promovendo um ambiente inclusivo.

Sendo assim, o caminho percorrido para responder à questão norteadora foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo expõe reflexões sobre teorias epistemológicas do conhecimento que influenciam o multiculturalismo, nele são apresentadas e discutidas as relações sociais na construção das sociedades multiculturais. Destaca-se a figura do epistemólogo Boaventura de Sousa Santos, que reconhece o processo de globalização como uma possibilidade para construção de sociedades multiculturais.

O segundo capítulo descreve o acolhimento de estudantes migrantes na EJA. Nele são apresentadas as características da EJA neste cenário, destacando suas particularidades. São discutidas as dificuldades e os desafios enfrentados pelos estudantes migrantes nesse contexto educacional, além de explorar as tendências atuais. A análise retrata um panorama da produção científica sobre migrantes na EJA, oferecendo uma visão abrangente do estado atual da pesquisa nessa área.

No terceiro capítulo, estão descritos os percursos metodológicos empregados neste estudo, pontuando as motivações por utilizar uma abordagem qualitativa. Em seguida, são apresentados o lócus da pesquisa e os participantes envolvidos, assim como, os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Por fim, é apresentada a metodologia para a análise e interpretação dos dados obtidos.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e discussões da pesquisa. Inicia-se com uma caracterização dos participantes, explorando questões individuais e migratórias que englobam essa problemática. Em seguida, é discutido os desafios enfrentados pelos professores e migrantes, e apresentadas as possibilidades e estratégias utilizadas no Ensino.

No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, onde são apresentadas as reflexões sobre a pesquisa e as observações feitas ao longo dela. Também avalia se os objetivos propostos possibilitaram responder à questão norteadora da pesquisa. Em sequência, estão expressos as referências utilizadas e os apêndices que integraram o estudo.

## **CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DESSE PROFESSOR PESQUISADOR**

*“Torna-te quem tu és”*

(Friedrich Nietzsche)

Escolhi narrar este capítulo em primeira pessoa porque ele traz uma retrospectiva histórica da minha trajetória acadêmica e profissional. Concordo com Nóvoa (2009) quando diz que uma profissão não se limita a uma matriz técnica ou científica, é necessária uma autorreflexão dos eventos transcorridos na construção da identidade profissional.

Faço este exercício de memória com o objetivo de retratar como minha identidade de professor foi e está sendo formada, lembrando eventos importantes, analisando como esses acontecimentos influenciaram minha formação e quais são as conexões com meu objeto de pesquisa.

Sou Carlos Gabriel Araújo Bulhões, segundo filho de Carlos Alberto Almeida de Araújo e Maria Lúcia Bulhões. Nasci em Tangará da Serra – MT, no dia 31 de março de 2000. Tenho duas irmãs: a mais nova, Maria Clara Araújo Bulhões, e a mais velha, Bruna Araújo Bulhões, minhas melhores amigas, que compartilharam comigo os momentos mais preciosos da infância até a vida adulta.

Nosso crescimento foi marcado por um lar onde o amor e o cuidado eram os alicerces da nossa família, e nossos pais eram exemplos de esforço e honestidade. Ambos trabalhavam para garantir o essencial para nosso sustento, sempre enfatizando a importância dos estudos, conscientes de que as dificuldades que enfrentavam eram consequência da falta de oportunidades de estudo.

Essa perspectiva sobre a importância de estudar moldou nossa infância como um caminho para uma vida mais digna e próspera. Eles nos ensinaram que o conhecimento e a educação são as chaves para abrir portas que eles não puderam abrir.

Desse modo, minha jornada educacional teve início no município de Nova Marilândia-MT, na Creche Municipal Tia Eliza, no ano de 2004. Devido à minha pouca idade, quatro anos, as memórias são escassas. Esses meus primeiros passos na educação infantil foram marcados pela dedicação de minha mãe, que, ao ver as adversidades de nossa pouca idade, do perigo e da distância que percorremos durante horas no trajeto de ônibus, retornou aos seus estudos para nos acompanhar nessa etapa.

Lembro-me de que nesta creche existia um campo de futebol, onde as crianças das fazendas vizinhas e eu jogávamos bola durante toda a tarde à espera do transporte escolar. Meu maior sonho de infância era ser jogador de futebol.

Quanto à alfabetização, foi na Creche Tia Eliza que aprendi as primeiras letras, as cores, os numerais, as regras de bom comportamento, a comer sozinho, a tomar banho, a me vestir e a ser um “bom menino”. Ao refletir sobre essa fase, concordo com Santos (1997), que as atividades lúdicas não são apenas uma diversão, mas também uma possibilidade de ensino em qualquer idade. Ainda que sejam raras as lembranças, sinto o amor que recebia dos meus pais, do ambiente escolar e do contexto em que eu e todos os meus colegas estávamos inseridos.

No ano de 2006, em meio a uma situação de vulnerabilidade, eu e minha família mudamos para a cidade de Tangará da Serra – MT. Foi nesse período que ingressei na Escola Municipal Silvio Paternez.

Essa escola foi responsável por todo o meu desenvolvimento. Nela, pude aprender a ler, a brincar, a realizar cálculos, a escrever e a praticar esportes. Lembro-me de ótimas profissionais, como a professora e coordenadora Margarida, que me acompanhou até o nono ano; o professor e diretor José Fernandes, que sempre investiu em projetos sociais e no esporte para afastar as crianças do mundo do crime e a professora Luci, que por meio do xadrez, desenvolveu diversas habilidades na nossa formação.

Retomo as contribuições de Nóvoa (2009), ao afirmar que para ser um bom professor, é necessário também desempenhar o papel social da escola, possibilitando que as crianças ultrapassem barreiras impostas pelo destino, como o nascimento, a família e a sociedade. Julgo que esses projetos sociais desenvolvidos pelos professores supracitados possibilitaram ao meu desenvolvimento um olhar mais humano e sensível sobre nós, que estávamos em situação de vulnerabilidade. Sou eternamente grato a essa comunidade escolar, cujos professores sempre acreditaram no potencial de nós, estudantes, incentivando-nos a tornarmos cidadãos dignos e íntegros.

Já no ano de 2015, aos 14 anos, fui aprovado no processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Tangará da Serra, para o curso técnico em Recursos Humanos integrado ao Ensino Médio. De início, cogitei não realizar a matrícula, pois o curso exigia dedicação em tempo integral, o que tornaria minha jornada cansativa e desafiadora.

Foi graças aos meus pais que decidi me matricular e começar o curso. Eles me motivaram a focar nos estudos, afirmando que o curso me proporcionaria melhores oportunidades no futuro.

Quanto ao meu Ensino Médio, recordo-me das aulas de Ciências Humanas ministradas pelos professores Fausto Jacomin, Juliano Garcia e Maxilliano. Temas como a organização da sociedade moderna, as classes sociais, a globalização, o neoliberalismo e a Idade Média, eram fantásticas, pois contavam com documentários, animações, filmes e debates.

Segundo as afirmações de Santos (1997), o emprego da ludicidade possibilita compreender diversos fatores na vida dos estudantes. Na minha adolescência, isso me permitiu compreender as questões sociais, a organização do Estado e as relações de poder, que me motivaram a interagir com os desafios sociais e entender que sou um sujeito ativo desses problemas, inclusive nessa investigação com estudantes migrantes.

Sentia-me atraído pelas atividades de Ciências Humanas, principalmente as disciplinas de filosofia, sociologia e geografia, que eram pautadas na elaboração de textos para a resolução de problemas sociais. Essas atividades estimulavam debates, leituras e escritas, permitindo-nos uma formação com análise crítica da realidade, semelhante à proposta por Freire (1996).

Todavia, foi às Ciências da Natureza que despertaram um interesse pessoal. As aulas de Física, ministradas pela professora Nelígia Picinini, que também atuava como perita criminal, eram particularmente fascinantes. Assim como as aulas de Biologia, ministradas pela professora Érica Pacheco, ela tinha um excelente método de ensino, colorindo o quadro com inúmeros marcadores para representar os diferentes tipos de organelas presentes nas células.

Nas aulas de Química que me senti parte da disciplina, ministradas pelo professor Felipe Boz, um profissional por quem tenho muita admiração e respeito. Suas aulas desempenharam um papel crucial no meu interesse pelas Ciências. Durante suas aulas, senti-me verdadeiramente parte da disciplina, especialmente com as explorações do mundo subatômico e as experiências explosivas que realizamos.

Nessa perspectiva, entendo Ciscato e Beltran (1991), ao destacarem a importância da experimentação e da utilização de simulações adequadas, para que o ensino de Ciências não se torne estático, sem forma e sem objetivos.

É graças aos excelentes profissionais citados aqui na minha jornada que hoje busco me desenvolver profissionalmente, pois reconheço a importância da didática na

formação de um professor de Ciências e na formação de sujeitos críticos aos desafios da sociedade.

Sendo assim, aos 17 anos, no final do ano de 2017, concluí meu Ensino Médio com a primeira turma de formandos pelo IFMT campus Tangará da Serra. Esse foi um momento incrível e de grande orgulho para mim e meus familiares, pois, após três anos de muitas lutas e desafios, consegui alcançar esse objetivo.

Na época, tinha vontade de me mudar para Cuiabá e estudar em uma universidade federal, mas não possuía condições financeiras para me manter lá. A oportunidade surgiu quando Manoel, meu amigo de Ensino Médio, que também tinha esse desejo, me propôs que nos arriscássemos e dividíssemos os custos de moradia na cidade.

Trabalhei por três meses como repositor em uma loja de utilidades domésticas, e Manoel, como chapeiro em uma lanchonete. Com o pouco dinheiro que conseguimos juntar e após muito esforço e limitação, mudamos para Cuiabá e começamos nossos estudos.

Meu sonho era cursar Química, seja licenciatura ou bacharelado. Entretanto, era um curso de período integral e não seria viável para mim, pois não conseguiria trabalhar durante o dia para cobrir meus gastos com moradia e alimentação.

Planejei cursar Ciências Sociais, devido às minhas boas experiências com as aulas de filosofia e sociologia durante o Ensino Médio. Além disso, por ser um curso noturno, me permitiria trabalhar durante o dia e estudar à noite, cobrindo os gastos de moradia e alimentação.

Destaco o imenso apoio que recebi dos meus pais, que me incentivaram a seguir meu sonho: o curso de Química. Eles assumiram a responsabilidade de trabalhar mais para me enviar o essencial para minha estadia em Cuiabá, como alimentação e moradia.

Sendo assim, no dia 21 de março de 2018, iniciei minha graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Não foi uma jornada fácil, pois estive distante da família e amigos, com poucos recursos financeiros, em meio a greves estudantis e imerso em uma cidade desconhecida.

Orgulho-me de ter tido boas notas, resultado de muitas noites estudando e sempre me esforçando nas avaliações. Quando possível, me matriculava em várias disciplinas para não me desviar dos objetivos. Nos momentos difíceis, refletia sobre o trabalho que meus pais realizavam sob o sol para que, na sombra, eu pudesse realizar meu sonho.

No segundo semestre, fui aprovado regularmente em 10 disciplinas, e tive o prazer de participar da iniciação científica na área de Química orgânica sintética, trabalhando no laboratório de produtos naturais.

Na área da educação, atuei como monitor da disciplina de Físico-Química I e participei também do programa de residência pedagógica, ministrando minhas primeiras aulas na Escola Estadual Presidente Médici sob a orientação da preceptora professora Carmen, pessoa pela qual tenho muita admiração e carinho.

Concordo com Moita e Andrade (2019), ao pontuarem a importância da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação acadêmica. A iniciação científica, como pilar da pesquisa, e a extensão, por meio da residência pedagógica, contribuíram positivamente para minha formação acadêmica.

Julgo relevante mencionar a importância dos programas de assistência estudantil na minha jornada acadêmica. Com eles, após alguns meses, pude arcar com custos de permanência, moradia e alimentação, assim como com as bolsas de iniciação científica e de monitoria.

Até que em fevereiro de 2022, pude desfrutar de muitas conquistas. Primeiramente, finalizei minha licenciatura em sete semestres, apresentando meu trabalho de conclusão de curso sobre a inclusão no ensino de Química. Realizei uma análise de produções e tendências voltadas à deficiência visual, sob a orientação da professora Elane Soares, a quem sou eternamente grato.

Na semana seguinte, fui aprovado no processo seletivo e contratado como professor do ensino básico pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), designado a ministrar aulas na EJA na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Além disso, fui aprovado também no curso de bacharelado em Química pela UFMT.

Atuando como professor me surpreendi com a quantidade de estudantes migrantes na modalidade EJA e com a dedicação deles aos estudos. Algumas aulas eram frequentadas apenas por esses estudantes, que se deslocavam até a escola a pé, de bicicleta ou até de ônibus. Eles relataram como estava difícil conciliar o trabalho durante o dia e frequentar a escola no período noturno.

Imerso nessa realidade de migrantes na EJA, percebi que a escola representava a estes estudantes algo além da aprendizagem. Durante os intervalos, esses indivíduos tinham oportunidade de socializar, compartilhar experiências e formar novas amizades. Inclusive, conversavam em português, crioulo, espanhol e até francês.

Por outro lado, percebi que muitos enfrentavam dificuldades na aprendizagem, como na leitura, na interpretação e na comunicação. Em minha perspectiva, a matéria de Química soava como algo distante da realidade desses estudantes, que na maioria das vezes, se mostravam perdidos e desinteressados.

Observei que essa percepção e essas dificuldades no ensino também estavam presentes em outros professores de Ciências da Natureza, como os de Biologia e Física, especialmente porque essa realidade era nova para nós. Em geral, as estratégias utilizadas eram a prática tradicional de ensino, com o uso de quadro e com exercícios.

Essa realidade me permitiu entender que se tratava de um desafio novo, tanto para os professores quanto os migrantes: assim como os professores possuíam dificuldades no ensino, os migrantes também enfrentavam dificuldades na aprendizagem. Essa experiência vivenciada, aliada à minha vontade de cursar um mestrado, me motivou a realizar essa pesquisa sobre os desafios de ensino e aprendizagem na EJA e os migrantes.

Desse modo, ao finalizar o curso de Bacharelado em Química, em dezembro de 2022, apresentando meu TCC sobre a pirólise da casca da castanha-do-Brasil, sob orientação do querido professor Evandro Dall'oglio, fui agraciado com a aprovação em três programas de mestrado: o Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da UFMT, o Programa de Pós-Graduação em Educação também da UFMT, e, por fim, o Programa de Pós-Graduação em Ensino do IFMT/UNIC, sob a orientação do professor Marcelo Leão.

No ano de 2023, decidi fazer uma pausa em minha carreira como docente, desmotivado devido à instabilidade e desvalorização da profissão. Deixei a cidade de Cuiabá e me mudei para o município de Sapezal, onde comecei a trabalhar na empresa Amaggi Agro, o que me proporcionou novas experiências e desafios.

Por esse motivo, escolhi o mestrado em Ensino no IFMT, devido a flexibilidade das aulas, que me permitiu conciliar o trabalho com os estudos. No entanto, essa transição não foi fácil. Precisei me deslocar quinzenalmente 500km para assistir às aulas presenciais do curso de mestrado em Cuiabá. Muitas vezes, fiz essa viagem de moto durante a madrugada, já que não havia ônibus disponíveis para a rota ou o horário de trabalho se estendia.

Em 2024, retornei à sala de aula como professor contratado no município de Tangará da Serra. Apesar da instabilidade e desvalorização da profissão docente, essa

escolha me possibilitou maior flexibilidade de horários e mais próximo de Cuiabá, facilitando o deslocamento para realizar essa pesquisa.

Refletindo sobre essa trajetória, percebo que, assim como os migrantes, também trilhei por diversos caminhos. Foram os estudos que traçaram o roteiro da minha vida, fui movido pela vontade de aprender e alcançar novos horizontes. Compreendo que o papel de professor-pesquisador me permitiu desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade e as relações sociais em que estamos inseridos, que vão muito além da sala de aula.

Por fim, é graças à educação que muitas portas se abriram, exatamente como diziam meus pais. E não acaba aqui, pretendo continuar estudando e meu próximo desafio será o doutorado. Afinal, a vida só é dura para quem é mole.



## 1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O MULTICULTURALISMO

Para dar embasamento a esse estudo, foram empregadas como referências teóricas às concepções epistemológicas de Santos (2013) e de pesquisadores que se debruçaram sobre a temática EJA. Além disso, foram utilizadas também produções acadêmicas recentes que subsidiaram os caminhos para o desenvolvimento dessa problemática analisada.

Sendo assim, os fundamentos teóricos foram estruturados em duas seções, nesta primeira seção são apresentadas reflexões teóricas sobre o multiculturalismo, que contempla elementos como a construção epistemológica do conceito, as definições segundo alguns autores e as características dessa temática, ao final, é apresentado uma breve investigação realizada no período de 2021 e 2022, com objetivo de investigar como esse multiculturalismo tem sido abordado na produção científica nos últimos anos.

Trata-se de uma abordagem descritiva e exploratória, utilizada como fonte de dados a base de periódicos *Scientific Electronic Library Online* - (SciELO), com recorte para os artigos publicados nos anos de 2021 e 2022. O recorte temporal empregado buscou uma análise atualizada da temática que possa servir de base para nossas discussões. A segunda seção, consiste numa análise da problemática multicultural EJA e migrantes, traçando aspectos gerais e atuais da modalidade e os estudos recentes realizados.

### 1.1 Construção Histórica do Multiculturalismo

O conceito de epistemologia, segundo Tesser (1995), pode ser definido como a Ciência que estuda a Ciência, em outras palavras, pode ser exemplificada na reflexão da construção do que é ser científico, de como ocorre essa organização, como funcionam seus modos operante, e suas manifestações. Ainda para o autor, a Ciência não tem sua organização fundamentada no neutro, mas sim, em interesses e conhecimentos da sociedade em que está inserida.

Desta forma, a epistemologia pode ser caracterizada também como um conjunto de escolhas, decisões e estratégias que são fundamentadas para a construção do que é ser científico, cabe destacar ainda, que podem coexistir inúmeras correntes

epistemológicas, cada qual alicerçada sobre seus teóricos e seu contexto social (Paviani, 2009).

O Quadro 1, consiste em uma breve descrição das principais categorias epistemológicas e suas concepções acerca da construção do conhecimento, realizadas por Bulhões, Darsie e Leão (2023).

Quadro 1: Principais categorias epistemológicas

Epistemologia	Teoria
Empirismo	O conhecimento é construído por meio de estímulos em que o objeto de estudo promove nos sentidos do espectador de forma a induzi-lo – Uma relação direta e unidirecional entre Objeto → Sujeito. E que a partir desta relação ocorre a construção do conhecimento. Sendo assim, o sujeito é caracterizado como um receptor passivo e devendo assim permanecer sem interferir no estudo.
Racionalismo	A construção do conhecimento deve ser formada assim como na matemática e na lógica, o espectador por meio dos sentidos deve fazer deduções acerca do objeto analisado – Uma relação direta e unidirecional entre Sujeito → Objeto as quais são obtidas por intuição e inferência racionais e lógicas, em que o sujeito é participante ativo do processo de construção do conhecimento.
Interacionista	Busca resolver o debate empirista ou racionalista, propondo que tanto a razão quanto a experiência são necessárias para se chegar ao conhecimento, sendo essa aquisição um processo constituído pelo indivíduo durante toda a vida. De tal forma, que o ser humano é fruto de uma série de influências no processo de aprendizagem.
Materialismo histórico	Fruto das relações sociais capitalistas, marcada pelas lutas de classe e exploração do homem pelo homem. Tendo como principais nomes Karl Marx e Friedrich Engels, os quais debruçaram também sobre a organização social e econômica voltada exclusivamente para indústrias sustentadas pela exploração da mão de obra.
Tendência histórica	A construção do conhecimento decorre de um processo histórico social, o qual a metafísica e a ontologia são valorizadas. Isso significa que todos os seres humanos passam a ser considerados críticos, pensantes e autônomos.
Teoria crítica (Escola de Frankfurt)	A escola de Frankfurt surge como uma crítica à teoria tradicional, buscando a realização de estudos que transformem a realidade social, como pesquisas interdisciplinares com várias áreas do conhecimento.
Pensamento complexo	Desenvolve uma nova concepção de como o mundo existe e suas inter-relações, sendo uma maneira de repensar a realidade e suas relações sistêmicas. Tendo como principal nome Edgar Morin, essa corrente destaca a presença do “todo” nas “partes” a qual ocorre de forma inseparável e complexa.
Estruturalismo	A cultura humana está colocada no homem criando uma estrutura interligada em vários aspectos, como estruturas, em que elementos culturais estão imersos na mente das pessoas, em outras palavras, o todo por ser considerado bem maior que a mera soma das partes, visto que, as partes se inter-relacionam.

Pós-estruturalismo	Consiste na superação do estruturalismo por meio da radicalização, sendo um movimento pluridisciplinar, que sugere novas abordagens da realidade social e especificamente nos sujeitos, as quais são influenciadas pelas relações de poder a partir do desenvolvimento histórico e cultural a qual estão inseridos.
--------------------	---

Fonte: Bulhões, Darsie e Leão (2024).

Historicamente, todas essas correntes epistemológicas abordadas tiveram suas bases fundamentadas no contexto social europeu colonizador, interligadas ao poderio dos cleros e da Igreja Católica, o qual iniciou a partir do século XV, e foi expandida com o advento das grandes navegações, e também, posteriormente a partir do século XVII com o iluminismo (Bulhões, Darsie e Leão, 2023).

Essa breve reflexão nos leva a compreender que a construção do conhecimento científico trilhou por diversas concepções, todavia, sempre relacionadas ao contexto social e político europeu chamado de “Monoculturalismo”, na concepção de Santos (2013).

Neste sentido, concordamos com a visão epistemológica de Boaventura de Sousa Santos, que ao se posicionar na corrente do pós-modernismo de oposição assume a necessidade da construção de uma Ciência multicultural (Bulhões, Darsie e Leão, 2023).

Na perspectiva histórica, Munanga (2022) pontua o processo de escravização com o tráfico de escravizados por navios negreiros como os primeiros movimentos multiculturais, tais ações possibilitaram a coexistência de etnias, línguas e culturas em um mesmo território.

Santos e Meneses (2010), em sua obra intitulada “Epistemologias do Sul”, faz uma reflexão das agressões realizadas pelo colonialismo e o capitalismo aos povos colonizados, contatando que essas culturas foram imersas involuntariamente na “epistemologia da modernidade”, por meio da violência, dos preconceitos e da discriminação.

Na visão dos autores supracitados a colonização das américas, “descoberta do Novo mundo”, culminou na extensão do comércio europeu, levando a ocupação de territórios nas américas e a exploração da mão de obra escrava, como consequência, os povos nativos foram extintos ou tiveram que se refugiarem para o interior do território.

Desse modo, perpetuou-se em todas as sociedades a noção de um multiculturalismo colonial, a qual uma cultura dominante, do colonizador, se sobrepõe às demais, geralmente composta por minorias, tornando-as marginalizadas e inferiores,

todavia, somente com o passar dos anos essas minorias tiveram reconhecimento aos costumes e a direitos individuais (Santos, 2013).

Munanga (2022), destaca também diversos fenômenos posteriores à escravização que contribuíram para esse multiculturalismo colonial, entre eles os fluxos migratórios, como as guerras civis, desastres naturais e revoluções pós-coloniais. Para o autor, esses fenômenos ocorreram predominantemente em países com baixos indicadores sociais, má distribuição de renda e elevada vulnerabilidade econômica, em geral, países da África e do Sul da América, os quais os habitantes migraram para a Europa e a América do Norte em busca de melhores condições.

Embora reconheça esses fenômenos, Santos (1987), afirma que estamos caminhando para o fim deste ciclo hegemônico epistemológico europeu, uma vez que a globalização e os fluxos migratórios têm contribuído para novas epistemologias que torne verdadeiramente a Ciência multicultural.

## 1.2 Definições da Temática

Em termos genéricos, o multiculturalismo é conceituado como a “coexistência de culturas distintas, numa única sociedade” (Michaelis, 2023). Embora seja comum o emprego deste significado, alguns autores o definem como uma complexa relação histórica entre a sociedade e os indivíduos.

Santos (2013), por exemplo, pontua a existência de duas concepções, as quais denomina de multiculturalismo colonial e o multiculturalismo progressista/emancipatório. O multiculturalismo colonial está atrelado, historicamente, ao modelo europeu colonizador, destacada anteriormente, em que uma cultura padrão se sobrepõe às minorias, tornando-as marginalizadas e inferiores.

Por outro lado, o multiculturalismo emancipatório, na visão de Santos (2013), se caracteriza como um fenômeno progressista e descolonizado, fundamentado na valorização e reconhecimento dos oprimidos e marginalizados. Em outras palavras, trata-se de uma luta de classe pela igualdade cultural como princípio e prática.

Em outra perspectiva, Candau (2012) afirma que o multiculturalismo é um termo polissêmico, podendo existir diversos significados, caracterizado em multiculturalismo assimilacionista, diferencialista e interativo. O assimilacionista surge de uma perspectiva em que os cidadãos formados por grupos sociais como indígenas, negros e deficientes não possuem igualdade de acesso a direitos e serviços fundamentais como os

demais grupos. O diferencialista é um multiculturalismo político, que busca homogeneizar todos que integram a sociedade por meio de conteúdos e currículos de monoculturas, desvalorizando conhecimentos e valores de culturas minoritárias. O multiculturalismo interativo se baseia na ideia de interculturalidade em que o reconhecimento das diferenças possibilita a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Ainda que o multiculturalismo possa ser conceituado em diferentes perspectivas culturais e sociais, será mantido como fundamento de nossas discussões as bases conceituais de Boaventura de Sousa Santos, pois o conceito de multiculturalismo desse epistemólogo engloba as produções do conhecimento científico em uma visão pós-moderna, atual e descolonizada (Bulhões; Darsie e Leão, 2023).

### 1.3 Características do Multiculturalismo

O multiculturalismo colonial, na perspectiva de Santos (2013), assume que a valorização e reconhecimento de culturas inferiorizadas anteriormente são de “fachadas” e que esse multiculturalismo colonial busca por meio do discurso – e somente ele – “valorizar o multicultural”, mas priorizando uma única cultura.

É um multiculturalismo que, mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade de uma língua normalizada, estandardizada, que é a língua oficial, seja o inglês, seja o português, seja qual for - por exemplo, muitos países reagem muito contra a educação bilíngue e currículos bilíngues - e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas (Santos, 2013, p. 21).

Embora reconheça essas diferenças, esse tipo de multiculturalismo não se mostra inclusivo. Ainda segundo Santos (2013), no contexto educacional, essa prática se traduz em currículos que, embora reconheçam a diversidade cultural de um país, acabam priorizando uma cultura dominante “padrão”, seja por uma cultura hegemônica ou língua oficial.

No caso da educação de adultos, esse multiculturalismo colonial pode ser visualizado no modelo que prioriza a formação do estudante exclusivamente para o mercado de trabalho, sem levar em conta o reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais presentes em sua realidade (Haddad, 1994).

É interessante destacar que essa realidade está diretamente relacionada à crítica proposta por Freire (1976), ao destacar que o processo de alfabetização de adultos

muitas das vezes é imposto sem considerar a realidade do educando, seja nas manifestações linguísticas, experiências pessoais ou manifestações culturais.

Tavares (2014), define esse tipo de multiculturalismo como eurocêntrico, o qual é empregado apenas para abranger e conceituar os fluxos migratórios do hemisfério sul em direção ao norte, distinguindo as culturas quanto à língua, costumes e relações étnicas presentes no espaço europeu, sem espaço para a diversidade e para a construção de projetos políticos.

Como alternativa, Santos (2013) propõe uma forma denominada de multiculturalismo emancipatório, progressista e pós-colonial, baseado na globalização e em diversas culturas, fundamentada na luta de classes e nos interesses individuais, o qual está relacionado primeiramente a uma redistribuição econômica que, segundo o autor, resulta na igualdade como princípio e prática.

E, portanto, o multiculturalismo progressista é o multiculturalismo que procura por numa equação, sem dúvida política, científica, intelectual e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, vale a pena ser um objeto de luta: esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença (Santos, 2013, p. 21).

Essas realidades multiculturais apontam à necessidade de criação de espaços e ações que possibilitem o reconhecimento da diversidade cultural, promovendo uma transformação social, inclusive nas práticas pedagógicas (Alves; Basílio; Anastácio, 2023).

A EJA, por exemplo, pode se beneficiar grandemente dessa perspectiva multicultural, considerando que muitos estudantes da modalidade vêm de contextos relacionados à marginalização social e cultural, sendo rica em histórias e experiências vivenciadas pelos estudantes (Alves; Basílio; Anastácio, 2023).

Ainda na visão dos autores supracitados, essa proposta de multiculturalismo emancipatório de Boaventura possibilita à EJA integrar diferentes saberes, tradições e práticas educacionais, principalmente no Brasil, devido a diversidade étnica presente nas culturas indígenas, quilombolas, afro-brasileiras e de migrantes.

Cabe destacar que, segundo Santos (2013), não é um objetivo desse multiculturalismo emancipatório criar uma única cultura pura e totalmente homogênea, sendo necessário ponderar e compreender essas complexidades. Emergem nessa perspectiva, a interculturalidade, atrelada erroneamente como sinônimo de multiculturalismo.

Para Nanni (1998), a chamada interculturalidade não está atrelada apenas ao contexto histórico e político, mas também às relações e influências que a convivência entre essas culturas possibilita na construção do espaço social.

Araújo, Costa e Tavares (2018) e Tavares (2014), pontuam que a interculturalidade é fruto do multiculturalismo, todavia, a interculturalidade abrange horizontes mais amplos, a qual aponta para a necessidade de diálogos mais críticos e propostas mais frutíferas, sendo uma construção entre os diferentes tipos de cultura presente na sociedade.

A interculturalidade pode ser traduzida em atividades que promovam a troca de experiências entre culturas, como a culinária, a música, a dança, e até mesmo a língua e as expressões culturais (Alves; Basílio; Anastácio, 2023). Na EJA, práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes a oportunidade de compartilhar suas experiências culturais, consistem em ações interculturais.

Embora o Multiculturalismo e a interculturalidade abordem temas com a mesma realidade, Nosella (2020) atribui uma ênfase semântica distinta a cada fenômeno, para a autora, o multiculturalismo está ligado a um sentido político, normativo e ideológico, e a interculturalidade está relacionada a organização de um processo de integração, ou em outras palavras, de uma hegemonia político-cultural.

Esses conflitos semânticos influenciaram diretamente na construção do saber científico, o qual permaneceu alicerçado sobre um “monoculturalismo” político, ideológico e eurocêntrico. Como proposta, Santos (2002, p. 9) pontua que é necessário “transformar as ausências em presenças”. Ou seja, é necessária uma superação da escola e cultura da dominante, onde a Ciência deve se fundamentar no universalismo e na globalização.

Tavares (2009), destaca como uma dominação na esfera política e cultural do conhecimento. Dessa forma, são necessárias novas epistemologias a qual contempla também outros olhares e outras posições, seja do colonizado, do nativo ou do migrante.

Essa dominação política é exemplificada nas perspectivas de Neves (2018) e Cursino (2020), onde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, excluem as possibilidades de multilinguismo nas escolas.

Sabe-se que a escola sempre teve dificuldades em lidar com o multiculturalismo. A homogeneização e padronização dos estudantes foram as ferramentas mais utilizadas para silenciar e neutralizar esses desafios. O grande desafio da escola moderna é criar

espaços que acolham a diversidade, a diferença e o encontro entre diferentes culturas (Candau, 2012).

O multiculturalismo e a interculturalidade oferecem uma base teórica rica para superar essas dificuldades da escola moderna, especialmente na EJA. Entretanto, são necessárias ações além do reconhecimento simbólico, como a transformações das práticas pedagógicas, dos currículos e da formação docente (Santos, 2020).

As Ciências da Natureza são atividades sociais, construídas e formuladas de acordo com o tempo, a partir das relações entre os indivíduos e o mundo físico (natural). Elas são desenvolvidas por meio da observação, do questionamento, da experimentação e da dedução (Alves; Basílio; Anastácio, 2023). Essas interações culminaram em leis, teorias e conceitos tidos como científicos, além de estabelecerem o próprio modo de “fazer Ciência”, conhecido como cultura científica.

Dessa maneira, a concepção de Ciência pode variar de acordo com as diferentes culturas. Para a cultura europeia, a Ciência é vista como uma busca objetiva e racional, baseada no processo de acumulação de conhecimento empírico, experimentação, observação e evidências. Por outro lado, em culturas indígenas e africanas, a Ciência está atrelada à espiritualidade, à conexão com a natureza e à sabedoria ancestral (Moura; Guerra, 2016). Essa realidade tem implicações importantes no processo de aprendizagem, especialmente quando os estudantes vêm de contextos culturais em que a Ciência é entendida de maneira diferente.

Desse modo, ensinar Ciências da Natureza é promover a integração do estudante dentro de uma cultura de conhecimento, tanto do saber-fazer científico, como do uso da sua linguagem para soluções de problemas de seu cotidiano (Sasseron; Duschl, 2016). O ensino de Ciências da Natureza e o multiculturalismo devem se articular para a superação dos desafios existentes na escola moderna.

Alves, Basílio e Anastácio (2023) investigaram o multiculturalismo e o Ensino De Ciências, identificando diferentes temas, como a educação antirracista e sexual, as relações étnico-raciais e a religião, além de levantamentos bibliográficos. Para os autores, esse tema está se destacando e promovendo discussões relevantes e atuais, entretanto, a padronização cultural, ou multiculturalismo colonial, ainda está presente no chão da escola.

Em suma, tanto Moreira e Candau (2003) quanto Santos (2013), e Alves, Basílio e Anastácio (2023) apontam a necessidade de um currículo que dialogue com a



realidade multicultural presente no espaço escolar, sendo necessário empenho e disposição para superar esses desafios.

#### 1.4 O Multiculturalismo na Produção Científica Recente

Ao investigar como esse multiculturalismo tem sido abordado na produção científica nos últimos anos, são apresentados no Quadro 2 os autores e os títulos das nove pesquisas analisadas que abordam o multiculturalismo.

Quadro 2: Caracterização das pesquisas analisadas

<b>Autores</b>	<b>Título</b>
Munanga (2022)	O mundo e a diversidade: questões em debate
Molinari; Turatti e Carreno (2022)	A proteção dos direitos sociais na perspectiva do desenvolvimento e das políticas públicas igualitárias e não discriminatórias
Pederiva; Matta e Lovato (2022)	Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural
Carvalho (2022)	Pensamento pós-colonial, gênero e poder em María Lugones: multiplicidade ontológica e multiculturalismo
Pessoa (2022)	Educação ambiental e currículos nômades: conexões com a filosofia pós-estruturalista
Teixeira <i>et al.</i> (2022)	Por que é tão difícil pertencer? As dificuldades dos refugiados em seus processos de inserção no mercado de trabalho e na sociedade brasileira
Godoi; Novelli e Kawashima (2021)	Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no Ensino Médio
Sá (2021)	Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08
Dietz e Cortés (2021)	Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Sabendo que a livraria virtual *SciELO* é consolidada no meio acadêmico pelo elevado número de pesquisas e diversos estudos disponíveis acerca dos problemas sociais, pode-se observar que as pesquisas encontradas abordam o multiculturalismo em sua forma mais genérica, no conceito rebuscado, limitado a mera coexistência entre culturas diferentes e o resultado dessas relações. Dessa forma, para se obter um panorama geral das problemáticas abordadas e as principais conclusões, os nove artigos foram lidos e destrinchados no Quadro 3.

Quadro 3: Detalhamento das pesquisas analisadas

<b>Autor(es)</b>	<b>Tema/Assunto</b>	<b>Problemáticas abordadas</b>	<b>Principais conclusões</b>
------------------	---------------------	--------------------------------	------------------------------

Munanga (2022)	O mundo e as diversidades existentes.	Discussões acerca da diversidade e construção das sociedades multiculturais.	As discussões sobre a diversidade e suas diferenças são ambíguas em todos os países colonizados.
Molinari; Turatti e Carreno (2022)	Direitos sociais e políticas públicas.	Desenvolvimento de políticas públicas igualitárias.	Os migrantes em específico são reféns da vulnerabilidade social.
Pederiva; Matta e Lovato (2022)	Educação intercultural.	Contribuições de Vigotski na educação intercultural.	A educação é pilar essencial para o multiculturalismo e interculturalidade.
Carvalho (2022)	Pensamento pós-colonial.	Concepções de gênero, poder, multiplicidade e multiculturalismo.	A descolonização como forma de resistência e coalizão nas relações de poder.
Pessoa (2022)	Pós-estruturalismo.	Currículos para uma educação ambiental decolonial.	Transversalizar o multiculturalismo com a educação ambiental.
Teixeira <i>et al</i> (2022)	Mercado de trabalho para refugiados.	Percepção dos refugiados na inclusão social e as políticas públicas.	Barreiras de políticas públicas e assistenciais na inclusão social de refugiados.
Godoi; Novelli e Kawashima (2021)	Educação física e o multiculturalismo.	Vulnerabilidade de grupos minoritários durante a pandemia.	Produção cultural dos estudantes.
Sá (2021)	Currículos multiculturais.	Leis federais referentes à História e à Cultura afro-brasileira.	O legado colonial marca os currículos e as escolas brasileiras.
Dietz e Cortés (2021)	Universidades interculturais.	Subsistema universitário voltado para estudantes indígenas.	Recomendações para políticas de um ensino superior intercultural.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após a categorização das pesquisas analisadas, foi possível observar que, predominantemente, os estudos abordam o multiculturalismo apenas como resultado das relações históricas e sociais, marcadas pelo colonialismo e pelas relações de poder, em que são necessárias ações promovidas pelo Estado no campo social e educacional para construção de uma sociedade multicultural.

Munanga (2022), por exemplo, descreve em sua pesquisa a construção histórica do multiculturalismo colonial, traçando desde os primeiros eventos da escravidão aos fluxos migratórios inerentes aos problemas sociais atuais. Para o autor, as práticas racistas e xenofóbicas modernas são consequências do processo de colonização e agravadas pelo regime capitalista, que reforçam as desigualdades sociais e a violação dos direitos individuais.

Como solução para esse fenômeno, Munanga (2022) sugere a adoção de uma pedagogia multicultural, a qual integra no currículo educacional e nas práticas sociais,

políticas de inclusão, valorização e assistência, que almejam o respeito e reconhecimento das diferenças entre culturas.

Apesar disso, sabe-se que o modelo educacional brasileiro mantém suas raízes no multiculturalismo colonizador, que marginaliza e exclui simbolicamente outras culturas (Sá, 2021).

Dessa forma, é importante destacar a necessidade da busca de novas epistemologias, as quais integram no currículo os conhecimentos oriundos de cada cultura, sem diferenças políticas, científicas e culturais.

Nesta perspectiva, pode-se destacar como pedagogia multicultural a criação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura afro-brasileira e indígena brasileira em toda a Educação Básica. Pessoa (2022), sugere inserir o multiculturalismo nos currículos escolares por meio da transversalização do multiculturalismo com a educação ambiental, valorizando os conhecimentos e saberes de culturas locais.

Godoi, Novelli e Kawashima (2021), buscaram utilizar as aulas de educação física como uma ferramenta de valorização cultural dos estudantes. Políticas e ações dessa natureza se alinham a um processo de descolonização do sistema educacional.

Nesta perspectiva, é possível observar que a educação se configura como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade multicultural, visto que, proporciona ações de valorização e reconhecimento de culturas distintas da tida como principal.

Carvalho (2022), caracteriza esses processos de “exclusão” do eurocentrismo e a renovação por epistemes decoloniais como: “Pensamento pós-colonial”, que objetiva uma descentralização nas formas de produção dos saberes.

Cabe destacar que esses fenômenos pós-coloniais abrangem feitos além dos sociais, como as concepções de gênero, poder e multiplicidade, também apontadas por Santos (2013) como parte do multiculturalismo emancipatório.

Embora esse reconhecimento multicultural esteja presente majoritariamente nos discursos envolvendo escolas e academias, cabe ressaltar que esse movimento não surgiu no ambiente escolar, mas em função de grupos minoritários de influência e poder político que reivindicaram os direitos de igualdade e inclusão (Gonçalves; Silva, 2003).

Nesta perspectiva política e de governo, Molinari, Turatti e Carreno (2021) buscam demonstrar a importância das políticas públicas nas garantias dos direitos humanos e no mínimo existencial, sabe-se que o Estado ao deixar de promover políticas

públicas sociais aos necessitados reforça as injustiças sociais, como o preconceito, o racismo e a xenofobia e, também, a invisibilidade desses sujeitos.

As políticas públicas são essenciais nesta tarefa, em especial quando se tem um cenário marcado pela desigualdade e pela multiculturalidade, em que, não raras vezes, caminha-se em direção à exclusão das pessoas, discriminação e aplicação das lentes da invisibilidade (Molinari; Turatti; Carreno, 2021, p. 111).

Neste cenário, é possível visualizar as políticas públicas não só como um assistencialismo, mas a possibilidade de desenvolver nos indivíduos um protagonismo junto à sociedade, favorecendo seu desenvolvimento social, sua liberdade e suas capacidades intelectuais.

Molinari, Turatti e Carreno (2021), destacam ainda que migrantes são os mais vulneráveis socialmente em tempos atuais, isso por estarem imersos instantaneamente em culturas, línguas, costumes e normas diferentes, das quais não possuem amparo familiar e trabalho para a permanência no país.

Cabe destacar que a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, estabeleceu princípios e diretrizes para as políticas públicas para o migrante, sendo considerada um avanço das políticas migratórias no Brasil, pois postula o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais (Brasil, 2017).

Almeida (2019), em uma reflexão sobre a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, na abordagem atual, apresenta o migrante e o refugiado como uma nova face do oprimido na sociedade e na educação, em que esse já tem a sua “leitura do mundo” obtidos de valores, crenças, culturas e costumes antes da migração.

Essa realidade é evidenciada nos estudos de Teixeira *et al.* (2022), ao investigarem a percepção de refugiados na cidade do Rio de Janeiro e as dificuldades de inserção na sociedade, pontuaram as barreiras burocráticas e as diferenças culturais. Foram nas práticas discriminatórias, racistas e xenofóbicas que se concretizaram as maiores dificuldades, embora a sociedade nos dias atuais seja multicultural, prevalece ainda em suas estruturas raízes coloniais, caracterizadas pela marginalização e exclusão de práticas culturais.

A sociedade moderna, embora repleta de culturas, não se configura como multicultural, as práticas racistas, discriminatórias e xenofóbicas são bons indicadores dessa ligação com as raízes culturais denominadas coloniais. Tal fenômeno é mais visível quando aplicado à realidade de migrantes e refugiados, sendo esses

marginalizados e limitados às políticas públicas, que indicam não surtir efeitos desejados.

## **2 ACOLHIMENTO DE MIGRANTES PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL <sup>2</sup>**

Nesta segunda seção é apresentado o acolhimento de migrantes pela EJA no Brasil, caracterizando desde os aspectos gerais da modalidade a necessidade de uma dinâmica específica no ensino, em seguida, chegamos às problemáticas atuais que a modalidade se encontra.

São apresentadas também uma investigação voltada ao acolhimento de estudantes migrantes pela EJA, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com caráter descritivo e exploratório, realizada em dissertações dos anos de 2013 a 2023, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

### **2.1 Aspectos Gerais da Educação de Jovens e Adultos**

A modalidade EJA trilhou por muitos caminhos no decorrer da história, estando interligada diretamente às transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no país (Ribeiro, 2009). Sendo assim, buscaremos retratar brevemente as características dessa modalidade no decorrer dos períodos.

No período colonial, a educação para adultos tinha como finalidade ensinar exclusivamente a leitura e a escrita. Esse ensino era conduzido pelos padres jesuítas, com a intenção de catequizar os indígenas para a Igreja Católica e garantir que os colonos seguissem as ordens e instruções da corte portuguesa. Mais tarde, com a expulsão dos jesuítas essa estrutura se desfez, permanecendo assim até o período do Império (Paiva, 2003).

É no período imperial que surgiram as primeiras escolas noturnas, resultado da pressão externa de outros países, o que levou à garantia de educação primária para todos os cidadãos brasileiros. No entanto, essa iniciativa teve pouco impacto, pois somente a elite econômica possuía cidadania. Além disso, devido à escassez de recursos, as províncias não conseguiam cumprir as exigências da lei (Ribeiro, 2009).

Somente na república, a partir do movimento chamado “entusiasmo pela educação” entre os anos de 1920 e 1930, é que a educação de adultos começa a

---

<sup>2</sup> O texto apresentado nesta seção são recortes do artigo publicado na Revista Destaques Acadêmicos, ISSN 2176-3070, sob o título “Acolhimento de migrantes pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil: análise de dissertações recentes (2013 a 2023)”.

desenhar sua trajetória na história da educação brasileira (Paiva, 2003). Precisamente com o advento da Constituição de 1934, que a educação de adultos é estabelecida como dever do Estado surgindo as primeiras ações políticas para promoção da educação (Ribeiro, 2009).

A partir de então, emergem vários movimentos políticos e pedagógicos como: A criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), assim como, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que foram fundamentais para manutenção da modalidade a partir da década de 1940 (Ribeiro, 2009).

Cabe destacar que nesse período o Brasil passava por um processo de industrialização e urbanização, e o objetivo da educação de adultos passou a ser a exclusiva qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho (Leão, 2014). Emerge nesse contexto a figura de Paulo Freire, que se opunha a esse método de alfabetização mecânico, limitado à repetição de palavras e a utilização de cartilhas pré-estabelecidas.

Para Freire, o analfabetismo entre jovens e adultos não se tratava de uma escolha pessoal, mas uma consequência social e política, resultante da negação do direito à leitura para os indivíduos (Hennicka, 2012). Em outras palavras, o analfabetismo não era apenas um problema de ensino ou de aprendizado, mas uma questão fundamentalmente política.

Desse modo, Freire (1976) sugere um método de alfabetização crítico, fundamentado na realidade do educando que busca palavras geradoras, possibilitando no processo de problematização da realidade, e conseqüentemente, uma visão crítica dessa realidade.

A proposta Freiriana para a alfabetização de adultos foi extremamente relevante e ganhou muitos adeptos nesse período. No entanto, com o golpe militar de 1964, Freire foi considerado um traidor da pátria e acusado de tentar “bolchevizar” o Brasil, em outras palavras, disseminar ideias comunistas pelo país. Esse contexto levou ao fim do seu movimento e ao seu exílio na Bolívia (Hennicka, 2012).

Os anos seguintes foram caracterizados por vários acontecimentos na modalidade, devido principalmente a essa instabilidade política, com o golpe militar de 1964 e posteriormente a redemocratização em 1985. Diversos programas foram criados e extintos nesse período, destacando-se entre eles o Movimento de Educação de Base

(MEB), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Fundação EDUCAR (Ribeiro, 2009).

Considerando esses acontecimentos, Haddad (1994) caracteriza a EJA mais como uma solução da miséria social do que um processo de desenvolvimento nacional. Uma vez que a EJA é consequência das condições precárias de ensino e de vulnerabilidade em que a população esteve inserida.

Somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi reafirmado o direito dos jovens e adultos a um ensino adequado às suas condições. No entanto, esse evento foi marcado por duras críticas, às lacunas conceituais da modalidade e à ligação com interesses privados no ensino (Di Pierro, 2000).

Neste cenário, Ribeiro (2009), destaca que a história da EJA sempre esteve interligada ao contexto histórico e sociopolítico do Brasil. Essas características apontadas pelo autor supracitado, são mencionadas de forma análoga nos estudos de Gadotti (2000), Gadotti e Romão (2001) e Leão (2014) que são unânimes ao apontarem os principais sujeitos da modalidade, estudantes adultos, pobres, de modo geral analfabetos funcionais e excluídos das melhores oportunidades do mercado de trabalho. Que retornam ao ambiente escolar em busca da formação e certificação perdida no período adequado, devido a misérias sociais.

## 2.2 Dinâmica de Ensino na Educação de Jovens e Adultos

Considerando os aspectos gerais apontados anteriormente, a aprendizagem de jovens e adultos apresenta características e necessidades específicas, uma vez que esses sujeitos possuem experiências de vida, com compromissos e responsabilidades na família, no trabalho e na sociedade (Leão, 2014).

Kalman (2004), sugere uma metodologia para a educação de adultos baseada em três pilares essenciais: o contexto local onde os educandos vivem e realizam suas tarefas; a abordagem prévia dos conhecimentos e habilidades já adquiridas por eles; e o reconhecimento das especificidades e da heterogeneidade do grupo de educandos que devem ser atendidas.

Nesta perspectiva, Antunes (2001) sugere também a exploração, a contextualização do ambiente e do tempo que o estudante está inserido, de forma que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicados em outros lugares e contextos.



Em outras palavras, é importante reconhecer que esses estudantes trazem uma bagagem formada por experiências e aprendizados, acumulados ao longo de suas trajetórias, a qual serve como um ponto de partida para novas aprendizagens.

Essas concepções estão intimamente relacionadas ao educador Paulo Freire, figura importante na educação de adultos, que propunha um método de alfabetização baseado nas relações entre educador e educando. Esse método priorizava as concepções prévias de cada indivíduo ou grupo, dando ênfase em suas histórias, ideias, diálogos e experiências (Ribeiro, 2009).

Como exemplo, destacamos as investigações de Leão (2014), que buscou ensinar Química por meio de alimentos como possibilidades de promover a alfabetização científica. Moreira (2015), que por meio das realidades vividas pelos estudantes problematizou as temáticas Sol, Terra e Seres Vivos para o ensino de Ciências.

Nesta perspectiva, Kalman (2004), Ribeiro (2009) e Leão (2014) são ambíguos ao destacarem que na EJA não deve se limitar a uma mera reposição da escolaridade perdida, pois essa já não corrobora com a realidade do educando, mas deve-se buscar a construir uma realidade próxima a que ele vive e está inserido.

Chassot (2004) e Santos (2013), apoiam essa perspectiva no sentido que o ensino de Ciências deve estar interligado a uma visão crítica da sociedade. Para os autores, quando a prática docente se baseia apenas na memorização de vocábulos científicos ou na decoração de expressões matemáticas, os estudantes desenvolvem uma compreensão das Ciências que é difícil e distante da realidade vivenciada no seu cotidiano.

Uma abordagem possível para o ensino de Ciências nesse cenário é a utilização da experimentação. Segundo Ciscato e Beltran (1991), essa prática rompe com a ideia de uma Ciência estática, sem forma e objetivos, e contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade.

Em síntese, a EJA destaca-se da modalidade de Ensino regular uma vez que os educandos retornam e esse ambiente não para compensar o aprendizado perdido quando criança, mas, para desenvolver conhecimentos importantes no momento atual de sua vida e aprimorar conhecimentos e habilidades que transcendam os espaços formais da escolaridade.

### 2.3 Problemáticas Atuais da Educação de Jovens e Adultos

Um fenômeno recente que tem sido abordado nas pesquisas sobre a modalidade é a presença de estudantes migrantes. Bisinella (2022), Cardoso (2022), Antoine e Amaral (2022) e Vendramini; Nascimento e Pereira (2022), por exemplo, destacam o recente e crescente número de matrículas de estudantes migrantes presentes nos espaços escolares, principalmente migrantes da Venezuela e do Haiti.

Ao analisar a criação de políticas públicas, Lima e Castro (2024) investigaram as políticas e projetos desenvolvidos para o acolhimento de migrantes no município de São Paulo. Foram observados projetos criados pelo poder público, por ONGs e iniciativas sociais, como o ensino de língua portuguesa, aulas de reforço e atendimento psicológico e psicopedagógico. Esses projetos tinham como objetivo possibilitar o melhor desenvolvimento da comunicação e a integração das crianças migrantes no ambiente escolar.

Além disso, foram constatados cursos teóricos de formação de professores para a utilização em práticas inclusivas voltadas à realidade de migrantes. Para Lima e Castro (2024), é necessário que os projetos sociais e as políticas públicas contribuam para a permanência e o desenvolvimento dos migrantes no sistema de ensino.

De outro modo, Bisinella (2022), descreve em seu estudo as trajetórias educativas de migrantes haitianos na EJA no município de Caxias do Sul/RS, pontuando as dificuldades da migração e a inserção escolar. Cardoso (2022), por sua vez, pontua a escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal. Os autores são ambíguos ao ressaltar a escassez de pesquisas voltadas à problemática.

Antoine e Amaral (2022), analisaram quais as expectativas e objetivos dos estudantes Haitianos ao ingressarem na EJA no município de Cambé/PR, evidenciando que as motivações gerais são a alfabetização na língua portuguesa e a certificação de Ensino regular. Vendramini, Nascimento e Pereira (2022), por sua vez, relacionaram os desafios na conciliação entre trabalho e escolarização presentes na vida de migrantes trabalhadores da EJA, na cidade de Florianópolis/SC.

Segundo Vieira (2016) e Roldão (2019), esses migrantes chegam ao Brasil por diversos fatores e se submetem às relações de trabalho informais e exploratórias. Geralmente, com a venda de artigos diversos em grandes centros urbanos ou a realização de trabalhos braçais (Silva; Lima, 2016).

Ao analisar essa complexidade das migrações nas Américas, grande parte dos estudos focam nas questões econômicas, dando pouca ênfase às políticas sociais de

inclusão, e principalmente às políticas de migração voltadas à educação (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015).

Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015), realizaram uma investigação com quarenta jovens migrantes haitianos residentes na República Dominicana, eles constataram que esses estudantes frequentavam escolas privadas, públicas e escolas comunitárias, em geral, financiadas por organizações não governamentais em parceria com grupos religiosos e outros.

Segundo os autores, a falta de documentos de identificação e de regularização no país representam o principal desafio ao acesso à escola, seguidos do forte preconceito racial nas escolas dominicanas.

Neste mesmo estudo, os autores supracitados investigaram a presença de Colombianos no Equador, e a falta de documentos de identificação também foi apontado como uma barreira. Por outro lado, os maiores desafios relatados foram o racismo e a xenofobia. Os projetos educacionais informais prestados por ONGs eram a principal ferramenta para garantir o acesso à educação devido à falta de políticas públicas no Equador.

Em suma, o processo de inclusão de migrantes no ambiente escolar nas américas está submetido a uma série de procedimentos regulatórios de cada país, e a busca pela escolarização sempre está relacionada às melhores condições de vida e trabalho para esses migrantes (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015).

No Brasil, em busca por melhores oportunidades de vida e trabalho, esses migrantes se matriculam na EJA. Dessa forma, emergem alguns desafios para o acolhimento desses estudantes, em suas investigações, Cursino (2020) e Balzan *et al.* (2023) constataram as dificuldades do idioma. Smidi e Fernandes (2023) constataram dificuldades na aprendizagem, com destaque o componente curricular de Língua Portuguesa. Em Roldão (2019), observou-se que os migrantes se referiam a si mesmos como “lerdos” porque não conseguiam copiar do quadro no tempo estipulado.

Observa-se que essas pesquisas são realizadas em perspectivas distintas, não possuindo relações construtivas entre si, o que sugere serem as primeiras reflexões e discussões sobre a problemática EJA e migrantes. Giroto e Paula (2020), corroboram ao afirmarem que poucos trabalhos acadêmicos abordam o currículo e a inclusão desses migrantes e de refugiados.

Ao considerar tais acontecimentos, sabe-se que a EJA se tem apresentado como uma ferramenta de acolhimento e possibilidade de inserção social desses povos

migrantes, o acesso gratuito a alfabetização, a escolarização e profissionalização, constituem um caminho para melhores condições de vidas desses migrantes (Serafim; Cabral; Meletti, 2021). Cabe mencionar, que esse fenômeno corrobora para a necessidade do ambiente escolar se moldar à nova realidade imposta, tanto na infraestrutura como na capacitação do corpo técnico e dos professores.

Cotinguiba e Cotinguiba (2014), ao promoverem reflexões teóricas sobre a migração e os desafios no caminho da educação escolar de migrantes, destaca que os problemas existentes não são ocasionados por falta de instituições, mas pela carência de políticas e diretrizes voltadas à problemática. Para os autores, essa problemática é semelhante a um anfitrião receber uma visita em sua casa e não possuir uma cama para que ele durma, sendo necessário improvisar.

Um exemplo disso é apresentado na investigação de Bulla (2019), que revela que migrantes deveriam ser matriculados nas séries iniciais do currículo da EJA, para aprender a língua portuguesa, entretanto, são inseridos diretamente em turmas do Ensino Médio.

Considerando esses aspectos atuais e retomando a proposta de Freire (1996), em que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas proporcionar possibilidades para sua construção, julgamos necessário pesquisar qual a visibilidade desses migrantes em trabalhos acadêmicos, uma vez que isso faz parte do processo pedagógico e sendo um fenômeno recente é necessário abordar e explorar mais o assunto na busca de novas perspectivas.

#### 2.4 Estudos Recentes de Migrantes na Educação de Jovens e Adultos

Investigar os fluxos migratórios e a presença de estudantes migrantes no espaço escolar é temática de suma importância para a educação, uma vez que é recorrente o fluxo migratório de pessoas na busca por melhores condições de vida. Durante a investigação de dissertações sobre a temática, foi observado que são poucas as pesquisas desenvolvidas na área.

O Quadro 4, apresenta a caracterização das dissertações encontradas, categorizadas de acordo com o título da pesquisa, o público envolvido, os conteúdos abordados e os objetivos do estudo.

Quadro 4: Teses e dissertações sobre Migrantes e a EJA

<b>Autor e ano</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Público envolvido</b>	<b>Conteúdos abordados</b>	<b>Objetivos do estudo</b>
Larissa do Livramento Pereira (2020)	A escolarização de trabalhadores migrantes na EJA diante da longa jornada de trabalho	Migrantes matriculados na (EJA) do município de Florianópolis/SC	A (im)possibilidade de conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola.	Analisar o tempo para a escolarização baseada na jornada de trabalho.
Fábio Andó Filho (2019)	Migrantes "educáveis": trajetórias de trabalho e educação de adultos nas migrações	Migrantes adultos e trabalhadores	Análise de campo entre os temas de migração, educação e trabalho	As percepções sobre EJA, Educação Profissional e Educação Técnica
Simone Franzi (2015)	Educação Ambiental e monocultura canavieira: desvendando a compreensão sobre a interação do ser humano com o meio ambiente em alunos da Educação de Jovens e Adultos	Trabalhadores migrantes rurais	Realidade socioambiental dos trabalhadores	Identificar e analisar a compreensão da interação do ser humano com o meio ambiente
Nélia Paula Rodrigues da Luz (2016)	Alfabetização de adultos no Distrito Federal: Um estudo de caso	Professores e estudantes da modalidade EJA	Observação de práticas pedagógicas alfabetizadoras	Analisar o processo de alfabetização de uma sala de aula da 1ª etapa/1º segmento, na EJA
Antoine Dominique (2020)	As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios e possibilidades	Estudantes oriundos do Haiti	Trajetórias de Haitianos até o Brasil.	Analisar as intenções e expectativas dos migrantes haitianos na EJA
Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto (2021)	Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências	Mulheres estudantes da modalidade EJA	Processos de emancipação	Compreender as trajetórias de mulheres da e na EJA
Evandro Anderson da Silva (2013)	As políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)	Estudantes da modalidade EJA (Estudo teórico)	Políticas públicas da alfabetização na EJA	Analisar dois programas de alfabetização
Carolina Santos Gessner de Castro (2022)	Povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022	Venezuelanos de etnia Warao	As demandas educacionais de povos originários	Analisar o processo de inserção de povos originários

Juliana Esperança Ferrini (2019)	O encontro entre ensino de história e patrimônio cultural: Uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP)	Estudantes migrantes da modalidade EJA	Historicidade do município de Santo André	Produção de memória da cidade de Santo André
----------------------------------	---	--	---	--

Fonte: Leão e Bulhões (2024).

As 09 (nove) dissertações analisadas encontram-se no recorte temporal empregado (2013 a 2023), comprovando que a temática “Educação de Jovens e Adultos e Migrantes” é pouco abordada nas dissertações no Brasil, devido ao baixo número de estudos publicados no período. Destacam-se os anos a partir de 2019 que tiveram a maior incidência de publicações.

Conforme é possível constatar, foram sete dissertações que abordam os migrantes oriundos de outras regiões do país, em geral, povos que saíram do nordeste do Brasil com destino ao Sudeste e Sul, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Por outro lado, apenas duas dissertações retrataram migrantes oriundos de outros países, Castro (2022) e Dominique (2020), que investigaram Venezuelanos de etnia Warao e Estudantes oriundos do Haiti, respectivamente. Embora tenha se encontrado essas duas realidades distintas nas dissertações analisadas, foi possível observar que a representação e os desafios são semelhantes para ambos os grupos de migrantes.

Sob a ótica da migração, observa-se que esses fluxos migratórios em ambos os grupos foram motivados por uma combinação de fatores econômicos e sociais, como a busca por melhores qualidades de vida, educação e oportunidades de emprego.

Em geral, esses migrantes são caracterizados pelo baixo índice de escolaridade, imersos precocemente no mercado de trabalho e pela realização de atividades não formais, que migram de acordo com as oportunidades de emprego.

Rodrigues da Luz (2016), em sua dissertação, destaca que a escolarização desses indivíduos é marcada por obstáculos sociais, seja pela carência de oportunidades ou de instituições públicas.

Observa-se que o trabalho é a principal motivação de vida para os migrantes, inclusive, mais fundamental que os estudos, uma vez que sem ele o migrante não obtém suas necessidades básicas, conforme apontado por Pereira (2020). Por consequência, essa realidade possibilita condições de vulnerabilidade nas relações trabalhistas, como destaca o autor:

Além da condição de migrante, o trabalho temporário, informal, inseguro, sem direitos, com longa jornada – chegando a mais de 14 horas por dia, mais de um vínculo empregatício e uma trajetória permeada por mudanças de cidade, de moradia e muitas vezes de modo de vida (Pereira, 2020, p. 9).

Em outras palavras, é notória a vulnerabilidade dos migrantes nas relações trabalhistas que se estabelecem no novo local de moradia. Essa realidade também pode ser observada no estudo da Franzi (2015), onde são expostas as condições insalubres em que migrantes trabalhadores da agricultura estão submersos, principalmente na cultura de cana-de-açúcar.

No caso de migrantes nordestinos, observou-se que estes migram de acordo com o trabalho temporário em regiões rurais de agricultura, quando se encontram sem trabalho é necessário migrar novamente, o que torna um ciclo pelo país (Pereira, 2020).

Neste cenário, os migrantes optam pelo retorno à escola pela modalidade EJA como uma possibilidade de emprego melhor. Rodrigues da Luz (2016), exemplifica que no caso de migrantes mais velhos esses retornam aos estudos com objetivo de aprender a leitura e escrita para emprego no dia-a-dia.

Assim como, Franzi (2015) ao destacar que trabalhadores da monocultura canavieira retornam à escola na busca de oportunidades menos degradantes que as presenciadas nos canaviais. Esse cenário é apontado também por Barreto (2021), ao pontuar a EJA como uma possibilidade de reinserção desses migrantes na busca de melhores condições de vida.

Por outro lado, Andó Filho (2019), ao realizar uma análise de campo entre os temas de migração, educação e trabalho, ressalta que há uma discrepância entre as expectativas de qualificação profissional e a efetiva entrada no mercado de trabalho por migrantes, isso pois, as barreiras do mercado de trabalho não são as únicas para esses migrantes.

Castro (2022), completa ao destacar ainda a falta de políticas públicas para combate ao preconceito, a xenofobia e monoculturalismo, destacando que o professor pode atuar como agente de mudança da escola pública.

Ao ser investigado por quais motivos esses migrantes não terminaram o Ensino na modalidade regular, a maioria dos estudos apontaram a inserção precoce no mercado de trabalho, seguida da longa jornada de trabalho (Pereira, 2020).

Em análise mais profunda, Barreto (2021) chegou a constatar migrantes com jornada tripla de trabalho, desde a infância, assim como problemas familiares na interdição dos estudos por parte dos familiares.

É interessante mencionar o estudo de Drebes (2015), que analisou o processo inverso, onde brasileiros migraram a países da Europa e da América do Norte e vivenciaram condições análogas a migrantes que vivem no Brasil, como moradia precária, baixa remuneração, dificuldade de conciliação de trabalho e estudo, estranhamentos culturais e vulnerabilidade no mercado de trabalho.

No caso de migrantes oriundos do Haiti, Dominique (2020), pontuou que esses buscam a modalidade EJA em duas categorias distintas, a primeira consiste nos recém-chegados, que têm como objetivo aprender ou melhorar a língua portuguesa para trabalho formal, e a segunda categoria, engloba os migrantes que residem no Brasil por mais tempo, e buscam a EJA com objetivo de ascender socialmente e até ingressar na universidade.

Observa-se que as nove dissertações possuem em comum o contexto da retratação da realidade vivida pelos migrantes antes, durante ou depois do processo de migração, não tendo foco na abordagem do processo de alfabetização, ensino ou aprendizagem. Nessa perspectiva, destaca-se Castro (2022), ao citar o epistemólogo Boaventura de Sousa Santos, o qual considera que é necessário considerar as raízes locais e culturais de cada indivíduo nesse novo cenário de globalização.

Chama-se a atenção que nenhuma das dissertações analisadas tiveram como foco a análise das dificuldades na aprendizagem, no ensino ou na inserção no ambiente escolar desses estudantes migrantes, revelando uma lacuna para novas pesquisas.



### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Em busca de respostas à indagação da pesquisa, neste capítulo são apresentados os percursos metodológicos decorridos durante a realização da mesma, traçando o contexto escolar analisado, os instrumentos utilizados para coletar dados e a metodologia de análise. Cabe aqui destacar que o objetivo geral é **analisar os desafios na aprendizagem de Ciências da Natureza enfrentados por migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá-MT**. Com a finalidade de responder esses questionamentos, alguns procedimentos se fizeram necessários, os quais serão descritos a seguir.

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa, na perspectiva de Gil (2002), é caracterizada como um processo formal e sistemático empregado na elaboração de investigações científicas. Em outras palavras, a pesquisa tem como objetivo obter respostas científicas para problemas e desafios existentes.

Na seleção das abordagens que serão utilizadas em uma pesquisa, pode-se mencionar as abordagens qualitativa, quantitativa e mista. A abordagem quantitativa tem seus resultados quantificados, geralmente constituídos por amostragem em grande número, com o foco na objetividade (Fonseca, 2002).

Desta forma, a pesquisa quantitativa está focada em um pensamento positivista lógico, um conjunto de processos, de maneira sequencial e comprovatória. É constituída por etapas sistêmicas, as quais devem ser rigorosamente ordenadas. Ao formular perguntas, deve-se estabelecer hipóteses e determinar as variáveis, de modo que, ao analisar as variantes medidas, possa definir uma conclusão em relação às hipóteses estabelecidas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a pesquisa qualitativa possibilita trabalhar com um universo de significados humanos na realidade social, como crenças, aspirações, opiniões, valores e atitudes. Outro ponto importante desta abordagem é a possibilidade que o pesquisador tem de aprofundar acerca da compreensão dos fenômenos sociais.

Em relação às pesquisas qualitativas voltadas à educação, Bogdan e Biklen (1994), descrevem cinco pontos que justificam e fundamentam o emprego dessa abordagem e que estão alinhadas com nosso objetivo de pesquisa. Sendo eles:

- Na abordagem qualitativa o ambiente natural é a principal fonte de dados e o pesquisador é o instrumento que deve coletar e preservar essas fontes, em outras palavras, o ambiente não sofre alterações intencionais por parte do pesquisador.
- O pesquisador está interessado em observar mais o processo do que o resultado, como o fenômeno se manifesta nas várias ações e rotinas, assim como, compreender como ele é formado a partir da perspectiva dos indivíduos que participam.
- As interpretações que os participantes atribuem às questões e as suas vivências recebem uma consideração particular por parte do pesquisador: O objetivo é explorar e compreender as visões e pontos de vista dos participantes.
- Todos os dados obtidos são relevantes, visto que, em sua maioria são descritivos e possibilitam uma abordagem do fenômeno de uma forma minuciosa e em conformidade com sua manifestação original.
- A avaliação dos dados adota uma abordagem indutiva: O pesquisador não parte de hipóteses pré-estabelecidas e não se empenha em encontrar confirmações para suas perguntas iniciais.

A pesquisa de abordagem mista, é a combinação dos dois tipos de abordagens supracitadas, quantitativa e qualitativa, o qual permite uma análise detalhada e ampla de um determinado fenômeno. É uma pesquisa constituída por componentes que indicam o progresso da natureza da pesquisa de metodologia mista, com técnicas específicas de coleta e análise de dados, que corrobora com os dois tipos de abordagens (Creswell, 2010).

Dessa forma, a pesquisa quantitativa prioriza o raciocínio dedutivo, os princípios lógicos e os aspectos mensuráveis da experiência humana, enquanto a pesquisa qualitativa se concentra nos elementos holísticos, dinâmicos e únicos dessa experiência. E por fim, a pesquisa mista caracteriza-se pela associação das duas abordagens, por critérios que incluem o enfoque de ambas.

Considerando os objetivos desta pesquisa, julgamos como melhor caminho metodológico a abordagem qualitativa. Haja vista, que a pesquisa qualitativa enfatiza a aprendizagem integral no contexto dos indivíduos pesquisados, sendo estes, os protagonistas que vivenciam o fenômeno.

Desta forma, desenvolve-se a compreensão da presente pesquisa como qualitativa caracterizada como Estudo de caso, uma vez que se assemelha na abordagem profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, com objetivo de obter um conhecimento amplo e detalhado sobre determinadas situações da vida real (Gil, 2002).

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso era considerado apenas com um estudo exploratório de outro método de pesquisa. No entanto, com os avanços, os embasamentos históricos do estudo de caso tornaram-se práticas de execução voltados para direção de histórias de vida, nos âmbitos pessoais, familiares e integrantes do trabalho social.

Assim, o estudo de caso analisa fenômenos atuais inclusos em reais contextos, principalmente quando as barreiras entre os fenômenos e os contextos não têm distinção clara. Além disso, proporciona o planejamento, a análise e a exposição de ideias, contrapondo o foco tradicional de coletar dados e o trabalho de campo. O estudo de caso, portanto, permite compreender os fenômenos sociais, individuais, organizacionais e políticos (Yin, 2001).

Portanto, esse estudo corrobora para investigação dos aspectos coletivos e essenciais dos fatos da vida real, bem como ciclos de vida, processos sistemáticos, maturação de algumas esferas, dentre outros aspectos a serem observados.

### 3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, localizada na rua Militar, número 185, Bairro Jardim Leblon, na Zona Leste da cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. Essa instituição de ensino pertence à rede pública estadual e é ofertante do ensino básico na modalidade regular no período diurno e EJA no período noturno.

Destaca-se a importante posição geográfica dessa escola, tendo em vista sua facilidade de acesso pelas avenidas Archimedes Pereira Lima e Miguel Sutil, as quais possuem diversas linhas de transporte coletivo em sua proximidade, inclusive o transporte escolar, que favorecem o acesso por estudantes de outras regiões da cidade e do município vizinho, Várzea Grande.

Este universo de pesquisa é o pretendido considerando que no ano de 2022 a instituição de Ensino teve o número de 15 (quinze) estudantes migrantes Haitianos matriculados na modalidade EJA, outro ponto determinante, é que o autor desta

pesquisa lecionou aulas de Química para esses Migrantes, sendo assim, as experiências adquiridas durante a presença nesse ambiente escolar motivaram o mesmo para um maior aprofundamento do tema pesquisado.

Neste cenário, os participantes desta pesquisa são estudantes migrantes oriundos do Haiti matriculados no Ensino Médio da modalidade EJA, e seus respectivos professores de Ciências da Natureza, na E.E Tancredo de Almeida Neves.

Assim, mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) participaram desta pesquisa um total de 8 (oito) estudantes migrantes, sendo 6 homens e 2 mulheres e 3 (três) professores de Ciências da Natureza, sendo 1 (um) professor de cada componente curricular, Biologia, Física e Química.

Logo, essa investigação assumiu um caráter colaborativo entre o pesquisador, os professores e os estudantes migrantes, considerando que todos conviveram harmoniosamente no ambiente escolar durante a realização da pesquisa e demonstraram interesse na participação dela.

### 3.3 Obtenção de Dados

No desenvolvimento desta investigação científica, foram empregados 3 (três) Instrumentos para Coleta de Dados (ICD), sendo eles: 1 (um) Questionário para os Estudantes, e 2 (duas) entrevistas semiestruturadas, uma com os Estudantes Migrantes e outra com os Docentes.

A utilização do questionário, na perspectiva de Gil (2007), apresenta diversas vantagens, a qual podemos apropriar, dentre elas: o anonimato dos participantes e a não exposição à influência de opiniões do entrevistado. Por outro lado, a utilização do questionário possibilita também algumas limitações, como, a exclusão de pessoas que não dominam a leitura e a falta de elementos críticos em relação à objetividade.

Minayo, Deslandes e Gomes (2007), destacam que a entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema sem se prender à indagação de um questionário, proporcionando uma visão mais ampla da temática abordada.

Dessa forma, buscamos utilizar no instrumento de coleta de dados (ICD) tanto o questionário quanto às entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de esclarecer pontos que não podem ser abordados pelo questionário.

O Questionário para Estudantes Migrantes foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, conforme o apêndice I. Ele foi aplicado em dois momentos: no segundo

semestre de 2023 e no primeiro semestre de 2024. O objetivo do questionário foi identificar quais fatores sociais e socioeconômicos motivaram esses estudantes Migrantes à ingressarem na modalidade EJA.

Durante esse processo, o pesquisador esteve presente e auxiliou na interpretação e preenchimento do questionário, haja vista, que alguns estudantes migrantes demonstraram dificuldade na escrita para as questões abertas. Os participantes levaram em torno de 15 a 20 minutos para preencher o questionário.

Optou-se por estudantes migrantes do Ensino Médio uma vez que esses possuem contato direto com disciplinas específicas de Ciências da natureza, Biologia, Física e Química.

Após o preenchimento do questionário, o pesquisador realizou uma entrevista semiestruturada com cada participante, que foi construída e conduzida com base em um roteiro pré-determinado de perguntas subjetivas, apêndice II. O objetivo da entrevista foi esclarecer algumas questões que o questionário não havia abordado, além de caracterizar os desafios vivenciados na aprendizagem de Ciências da Natureza, de acordo com a percepção dos Migrantes.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente e duraram em torno de 15 a 25 minutos, gravadas em áudio por meio de um smartphone IOS iPhone 11, utilizando a ferramenta “Gravador de voz” e armazenadas em nuvem para proteção dos dados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas em texto para melhor compreensão e organização dos resultados.

Para a codificação dos dados obtidos no questionário e na entrevista com os estudantes Migrantes, foi empregado um padrão alfanumérico, sendo, (M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>5</sub>, M<sub>6</sub>, M<sub>7</sub>, M<sub>8</sub>) para os 8 (oito) migrantes participantes, respectivamente.

As principais dificuldades encontradas na coleta dos dados foi a expressiva evasão e o número de ausências desses Estudantes Migrantes nas aulas, o que demandou o retorno do pesquisador em dois novos encontros no primeiro semestre de 2024.

Finalizada a coleta de dados com os Estudantes Migrantes, foi realizada uma entrevista com os docentes da instituição. Na entrevista com os docentes, optou-se pela entrevista semiestruturada para averiguar de forma mais ampla quais os desafios no ensino e na aprendizagem na perspectiva desses profissionais. As questões abordadas buscaram compreender qual o cenário atual da modalidade EJA com a presença desses

estudantes migrantes, assim como, no ensino de cada componente curricular das Ciências da Natureza, conforme apêndice III.

As entrevistas ocorreram com os docentes de Biologia, Física e Química em momentos distintos, durante o segundo semestre de 2023, conforme a disponibilidade de cada docente, e tiveram duração média de 10 a 15 minutos, os dados foram coletados e codificados como ( $P_B$ ,  $P_F$ ,  $P_Q$ ) para os professores de Biologia, Física e Química, respectivamente.

### 3.4 Análise de Dados

A metodologia utilizada para analisar os dados obtidos foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), para a autora essa abordagem está relacionada a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que emprega meios sistemáticos e objetivos para desvendar o conteúdo das mensagens. Em outras palavras, essa metodologia busca revelar o contexto existente contidos nas mensagens.

De forma semelhante, Minayo (2015, p. 84) destaca que “através da análise de conteúdo, é possível caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Optou-se por essa metodologia uma vez que a análise de conteúdo se baseia em procedimentos sistemáticos, validados intersubjetivamente e públicos para organizar dados de conteúdo verbais, visuais ou escritos. Com objetivos de descrever, quantificar ou interpretar um determinado fato em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos.

Ainda na perspectiva de Bardin (2012), os resultados da coleta de dados devem ser tratados de maneira que sejam significativos e validados. Essa forma simplificada de apresentar os dados é chamada de categorização, que possibilita agrupar informações relacionadas presentes nas mensagens.

Segundo a autora supracitada, existem duas formas de conduzir o processo de categorização, são elas: As categorias a priori e categorias emergentes. A primeira forma emprega categorias bem definidas e pré-determinadas, como por exemplo questionários fechados. Já as categorias emergentes são elaboradas a partir dos dados obtidos e ocorrem de diversas maneiras.

A análise de conteúdo é composta por três etapas: pré-análise; exploração de material; tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2012). Quando

condicionado ao estudo, podemos dividir as etapas conforme cada processo de coleta e análise dos dados.

Na fase de pré-análise, realizou-se a organização do material empírico, onde a transcrição das entrevistas foi realizada conforme os dados obtidos. Com a análise deste material, possibilitou uma revisão inicial para compreender o conjunto da comunicação e definir o método de categorização.

Por seguinte, realizou-se a exploração do material, com a definição das categorias de análise, realizando sua divisão e associando com os objetivos apresentados pela pesquisa. E por fim, a última fase tratamento e interpretação, onde efetuou-se a interferência e interpretação dos dados comparando-os com a literatura existente.

Sendo assim, no decorrer da investigação e à medida que as mensagens e expressões foram organizadas pelos estudantes, os dados foram categorizados e as categorias puderam ser reformuladas com base nas análises que surgiram durante o processo, o Quadro 5 apresenta essas categorias e subcategorias obtidas na pesquisa.

Quadro 5: Categorização dos dados obtidos na pesquisa

Categorias	Subcategorias	Questões
Caracterização dos migrantes	Aspectos individuais	Identificar os fatores que motivaram os estudantes migrantes a ingressar na EJA
	Escolarização pré-migração	
	Processo migratório	
Desafios no Ensino e na Aprendizagem	Domínio da escrita e leitura	Caracterizar os principais desafios na aprendizagem de Ciências de acordo com a percepção dos migrantes e dos professores
	Comunicação	
	Defasagens na formação	
	Dificuldades nos componentes curriculares	
Estratégias utilizadas para enfrentamento dos desafios	Metodologias de ensino	Verificar as estratégias com que esses desafios estão sendo enfrentados e propor soluções práticas para lidar com esses desafios
	Recursos pedagógicos	
	Mudanças sugeridas	

Fonte: Autor (2024).

Os dados foram organizados em três categorias: Caracterização dos migrantes, Desafios no Ensino e na Aprendizagem, e Estratégias utilizadas para enfrentamento dos desafios. Esses dados foram discutidos de acordo com as subcategorias que emergiram durante a pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, isto é, as entrevistas e os questionários. A seguir, os dados coletados foram discutidos e confrontados de acordo com as bases teóricas e o conhecimento acumulado sobre o assunto.

Para melhor organização, os dados coletados foram organizados em três categorias distintas, mas não desvinculadas, conforme o Quadro 5. A primeira categoria consiste na caracterização dos sujeitos migrantes, que contém as subcategorias: Aspectos individuais; Escolarização pré-migração e Processo migratório.

A segunda categoria aborda os desafios no ensino e na aprendizagem, e contempla as subcategorias: Domínio da escrita e leitura; Comunicação; Defasagens na formação e Dificuldades nos componentes curriculares.

Por fim, a terceira categoria aborda as estratégias utilizadas para enfrentamento dos desafios, nas quais emergiram as subcategorias: Metodologias de ensino; Recursos pedagógicos e Mudanças sugeridas.

### 4.1 Caracterização dos Migrantes

Para caracterização dos estudantes migrantes, neste bloco I, são apresentados os dados obtidos do questionário, Apêndice I.

#### 4.1.1 Aspectos Individuais

Quem são esses estudantes migrantes e quais fenômenos contribuíram para o ingresso na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Ao realizar esta investigação e buscar responder a esses questionamentos, delinear-se alguns pontos pertinentes, em primeiro momento, a faixa etária e o sexo, expressas no Quadro 6.

Quadro 6 - Idade e sexo dos estudantes migrantes

Participantes	Idade (anos)	Sexo
Migrante 1	20	Masculino
Migrante 2	36	Feminino
Migrante 3	37	Masculino
Migrante 4	27	Masculino



Participantes	Idade (anos)	Sexo
Migrante 5	46	Masculino
Migrante 6	51	Masculino
Migrante 7	56	Feminino
Migrante 8	30	Masculino

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, adulto é todo indivíduo que alcança a maioridade, ou seja, indivíduo maior de 18 anos. Por outro lado, a Política Nacional de Juventude (PNJ) atribui também o termo “jovem” à faixa etária de indivíduos entre 15 a 29 anos.

Embora o recorte etário seja a forma mais geral de classificar esses participantes, pode-se observar que a totalidade dos migrantes analisados é caracterizada como adultos, uma vez que todos possuem idade superior a 18 anos, sendo os M<sub>1</sub> e M<sub>4</sub> os mais novos, podendo também ser classificados como “jovens”.

Observa-se que todos os migrantes não apresentam a idade compatível com a modalidade de Ensino Médio Regular, sendo essa uma característica dos estudantes da modalidade EJA no Brasil, apontadas por Haddad (1994) e Leão (2014).

Quanto ao atributo sexo, essa categoria concentra uma maior tendência de homens em relação às mulheres, sendo seis participantes do sexo masculino e duas participantes do sexo feminino.

As participantes do sexo feminino, ao serem questionadas sobre os maiores desafios por serem mulheres e migrantes, destacaram que a dificuldade principal é conciliar a tripla jornada de trabalho, estudos e cuidados com a casa e os filhos, o que resultam em um elevado número de faltas nas aulas no decorrer do período letivo.

Outros pontos norteadores analisados para caracterização desses migrantes foi o estado civil e o número de filhos de cada participante, como pode ser observado no quadro 7.

Quadro 7 - Estado civil e número de filhos dos estudantes Migrantes

Participantes	Estado Civil	Nº de Filhos
Migrante 1	Solteiro	0
Migrante 2	Amasiada	3
Migrante 3	Solteiro	3
Migrante 4	Solteiro	0
Migrante 5	Casado	2
Migrante 6	Casado	4

Participantes	Estado Civil	Nº de Filhos
Migrante 7	Solteira	2
Migrante 8	Solteiro	0

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os estudantes  $M_1$ ,  $M_4$  e  $M_8$  são solteiros e não possuem filhos, os  $M_3$  e  $M_7$  são solteiros e possuem 3 (três) e 2 (dois) filhos respectivamente, já os  $M_5$  e  $M_6$ , são casados e possuem 2 (dois) e 4 (quatro) filhos respectivamente. A  $M_2$  é amasiada, ou seja, mantém uma relação de convívio sem vínculo legal de casamento e possui 3 (três) filhos.

No que concerne à obtenção e a fonte de renda, é possível identificar que os migrantes possuem vínculos de trabalhos formais e informais, com jornadas diárias e funções definidas, representadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Vínculos empregatícios dos estudantes Migrantes

Participantes	Trabalho remunerado	Horas/dia	Função
Migrante 1	Não exerce	-	Estudante
Migrante 2	Informal	6 a 10 horas	Doméstica
Migrante 3	Informal	Mais de 10 horas	Motorista de aplicativo
Migrante 4	Informal	6 a 10 horas	Vendedor ambulante
Migrante 5	Formal	Mais de 10 horas	Conferente
Migrante 6	Formal	Até 6 Horas	Pedreiro
Migrante 7	Não exerce	-	Estudante
Migrante 8	Informal	6 a 10 horas	Vendedor ambulante

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os entrevistados  $M_1$  e  $M_7$  não possuem vínculos empregatícios, apenas estudam, os mesmos relataram que estão à procura de emprego. Por outro lado, os  $M_5$  e  $M_6$  possuem trabalho formal, tendo registro em Carteira de Trabalho da Previdência Social (CTPS).

O participante  $M_5$  afirmou trabalhar em um mercado como conferente, pontuou as dificuldades de trabalhar mais de 10 horas diárias e conciliar com os estudos. O  $M_6$ , por sua vez, trabalha em apenas um período na função de pedreiro, encontra-se em jornada reduzida em função de problemas de saúde e idade avançada.

Como pode ser observado, os  $M_2$ ,  $M_3$ ,  $M_4$  e  $M_8$  possuem vínculos empregatícios informais nas funções de empregada doméstica, motorista de aplicativo e vendedor ambulante, respectivamente. Um ponto relevante a se considerar nestas funções é o fato

desses trabalhos serem informais e não assegurarem benefícios sociais, como a aposentadoria e a licença por doenças, além de possibilitarem relações exploratórias entre empregado e empregador.

Essa exploração da mão de obra dos migrantes em condições informais é destacada por Vieira (2016). Para o autor, em função das condições em que esses chegam ao Brasil, eles acabam se submetendo às relações de trabalho exploratórias, que são agravadas pela falta de fiscalização e de políticas públicas por parte dos governos.

Essas relações exploratórias são observadas também nos estudos de Franzini (2015), em que trabalhadores migrantes da agricultura de cana-de-açúcar estão expostos às condições insalubres e jornadas prolongadas de trabalho. Indicando ser uma problemática social atual para a qual os migrantes são submetidos.

Foi observado, também, que esses migrantes compartilham de características semelhantes, destacando-se como sujeitos ativos na sociedade, estando inseridos no mercado de trabalho, seja em empregos formais ou informais, ou à procura de emprego. Essas participações sociais corroboram com o posicionamento de Santos (2002), ao destacar a necessidade das ausências se tornarem presenças para a construção de uma sociedade multicultural.

#### 4.1.2 Escolarização Pré-Migração

Ao serem questionados sobre a escolarização no país de origem, antes do processo de migração, foram observados os seguintes aspectos expressos no Quadro 9.

Quadro 9 - Escolarização no país de origem dos estudantes Migrantes

<b>Participantes</b>	<b>Frequentou a escola no país de origem?</b>	<b>É alfabetizado na língua materna?</b>	<b>Até qual idade estudou?</b>
Migrante 1	Sim	Sim	14 anos
Migrante 2	Sim	Sim	13 anos
Migrante 3	Sim	Sim	18 anos
Migrante 4	Sim	Sim	13 anos
Migrante 5	Sim	Sim	25 anos
Migrante 6	Sim	Sim	10 anos
Migrante 7	Sim	Sim	17 anos
Migrante 8	Sim	Sim	15 anos

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Constata-se que todos os migrantes participantes desta investigação frequentaram a escola em seu país de origem e foram alfabetizados em sua língua materna. Em contrapartida, o período até o qual esses migrantes frequentaram a escola variou, significativamente, indo dos 10 aos 25 anos de idade. Esse fenômeno pode estar interligado às diversas realidades e necessidades vividas por cada migrante.

Quando questionado o M<sub>5</sub> sobre sua trajetória escolar até aos 25 anos, o mesmo mencionou não ter concluído os estudos na idade ideal. No entanto, aos 25 anos retornou à escola em busca da realização de um curso profissionalizante em reparos elétricos em residências, mas, não foi possível concluir devido ao custo financeiro e problemas de conciliação com horários.

Um achado interessante foi obtido quando investigado qual o histórico escolar dos familiares desses migrantes, os resultados foram retratados no Quadro 10.

Quadro 10 - Escolaridade dos familiares dos estudantes Migrantes

Participantes	Nível de Escolaridade dos familiares	
	Pai	Mãe
Migrante 1	Ensino Médio	Ensino Médio
Migrante 2	Ensino Superior completo	Ensino Fundamental
Migrante 3	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Migrante 4	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Migrante 5	*	Ensino Superior completo
Migrante 6	Ensino Fundamental	Não alfabetizada
Migrante 7	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo
Migrante 8	*	Ensino Médio completo

\*Migrantes não tiveram contato com o familiar.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se a presença e predominância dos familiares dos estudantes migrantes em possuírem somente o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, ou seja, são apenas alfabetizados. Esse fenômeno sugere como um atenuante na falta de oportunidades, no geral, a falta de profissionalização e educação contribuem na formação de uma mão de obra informal.

É possível relacionar esse fenômeno com os estudos de Silva e Lima (2016), ao destacarem que grande parte das pessoas no Haiti não possui emprego, vivendo do trabalho informal, por meio da venda de artigos diversos nas ruas ou por ajuda de parentes que residem em outros países.

Essa condição de trabalho informal é observada também no Brasil, como no caso do M<sub>4</sub> e M<sub>8</sub>, que trabalham como vendedores ambulantes de itens e artigos diversos no centro de Cuiabá-MT.

É importante destacar que essa diversidade de trajetórias demonstra a complexidade das experiências de cada indivíduo. Um exemplo dessa complexidade é observado quando foram indagados acerca da diversidade de línguas que cada migrante fala, as respostas obtidas foram transcritas no Quadro 11.

Quadro 11 - Línguas faladas pelos estudantes Migrantes

Participantes	Quais línguas falam
Migrante 1	Crioulo, Espanhol e Português
Migrante 2	Crioulo, Espanhol e Português
Migrante 3	Crioulo, Espanhol, Francês e Português
Migrante 4	Crioulo e Português
Migrante 5	Crioulo, Francês e Português
Migrante 6	Crioulo, Francês, Inglês e Português
Migrante 7	Crioulo, Espanhol e Português
Migrante 8	Crioulo e Português

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se que todos os migrantes falam pelo menos duas línguas, sendo o crioulo haitiano, a língua oficial do Haiti, a mais comum entre eles, seguido do português.

Registra-se como relevante o fato de que o estudante M<sub>3</sub> fala quatro línguas: Espanhol, Francês, Português e Crioulo. Essa habilidade reforça a riqueza e a trajetória cultural que os migrantes trazem consigo ao Brasil e ao ambiente escolar, contribuindo para um cenário educacional mais diversificado, que quando bem trabalhado, pode tornar a aprendizagem enriquecedora.

#### 4.1.3 Processo Migratório

Em relação ao processo de migração desses estudantes para o Brasil, foi investigado quando e com quem esses migrantes vieram, os dados foram registrados no Quadro 12.

Quadro 12 - Ano de Migração e acompanhantes dos Migrantes

Participantes	Ano de Migração	Com quem migrou
Migrante 1	2019	Irmã

Participantes	Ano de Migração	Com quem migrou
Migrante 2	2015	Filhos
Migrante 3	2014	Sozinho
Migrante 4	2017	Sozinho
Migrante 5	2013	Esposa
Migrante 6	2013	Sozinho
Migrante 7	2020	Sozinha
Migrante 8	2018	Sozinho

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se que o ano de migração desses estudantes varia entre 2013 e 2020, sendo um fluxo contínuo nos últimos anos. Podendo destacar que, nesse processo, alguns estudantes trouxeram seus familiares, como é o caso dos  $M_1$ ,  $M_2$  e  $M_5$ , que trouxeram a irmã, os filhos e a esposa, respectivamente. Não obstante, os estudantes  $M_3$ ,  $M_4$ ,  $M_6$ ,  $M_7$  e  $M_8$  migraram sozinhos.

Nessa perspectiva, não é possível atribuir um único fenômeno que tenha motivado essa migração para o Brasil, pois se trata de um processo contínuo e relacionado com motivações individuais.

Entretanto, Roldão (2019) relaciona esse fluxo migratório de haitianos, com destino a países vizinhos, principalmente ao Brasil, em função de alguns fatores, entre esses, o terremoto de 7.0 graus na escala Richter ocorrido no ano de 2010, que causou 230 mil mortes e 300 mil feridos, deixando milhares de desabrigados.

Esse fenômeno elevou os problemas econômicos do Haiti e o Brasil se tornou a principal opção para a imigração, em primeiro momento perante o potencial econômico do país e, posteriormente, em decorrência da Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, que exigiam uma mão de obra com pouca qualificação consistindo em uma oportunidade de emprego.

Quando questionados sobre essas motivações para a migração, as respostas expostas no questionário foram expressas, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Motivações para o processo migratório

Participantes	Respostas
$M_1$	O motivo da minha vinda foi por minha mãe.
$M_2$	Buscar uma vida melhor para a família.
$M_3$	Meu sonho sempre foi vir morar no Brasil.
$M_4$	Tentar melhores condições para viver.

Participantes	Respostas
M <sub>5</sub>	Buscar uma vida melhor.
M <sub>6</sub>	Estava sozinho, vim tentar a vida.
M <sub>7</sub>	Tentar uma vida nova.
M <sub>8</sub>	Buscar coisas melhores.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Silva e Lima (2016) destacam que muitas regiões do Haiti enfrentam a extrema pobreza em função da instabilidade econômica do país e a falta de emprego, decorrentes, principalmente, dos desastres naturais ocorridos no país em 2010. Migrar para o Brasil representa a esses migrantes possibilidades de uma vida melhor e com mais oportunidades, que pode ser observado nas respostas dos M<sub>2</sub>, M<sub>4</sub>, M<sub>5</sub>, M<sub>6</sub>, M<sub>7</sub> e M<sub>8</sub>, que relacionam o processo de migração por motivos familiares e metas pessoais.

Entendendo esses fenômenos pré-migratórios relacionados com a escolarização e vivenciados pelos estudantes, foi indagado por quais motivos decidiram retornar aos estudos após migrarem ao Brasil, as respostas obtidas foram expressas no Quadro 14.

Quadro 14 - Motivações para o processo migratório

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Para conseguir melhores oportunidades, com salário melhor e para entrar na universidade, quero finalizar meus estudos e ter melhor salário.
M <sub>2</sub>	Porque estou trabalhando, ganho 1 ou 2 salários e não é suficiente. Para ter um futuro melhor.
M <sub>3</sub>	Melhores condições e mais oportunidade.
M <sub>5</sub>	Porque estudar é uma coisa boa pra trabalhar, preciso estudar porque sou conferente, preciso entender a língua do Brasil.
M <sub>6</sub>	Porque eu preciso aprender o português, se não vou na escola, não vou saber escrever, não vou saber falar bem.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se que a busca por melhores oportunidades de vida e de trabalho são as principais motivações para o retorno ao estudo desses migrantes. Essa perspectiva é apresentada na fala dos estudantes M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>, M<sub>5</sub> e M<sub>6</sub>.

Na perspectiva desses estudantes, concluir os estudos no Brasil aumenta as chances de obterem oportunidades de empregos melhores, o que pode resultar em um

aumento de salário e estabilidade financeira. O M<sub>1</sub> destaca, ainda, que o retorno aos estudos é um passo importante para chegar ao Ensino Superior, resultando em melhores oportunidades até fora do Brasil.

Outro ponto importante, destacado por esses migrantes, é a possibilidade de aprenderem a leitura e a escrita para realizarem suas atividades profissionais. Na fala: “Porque sou conferente, precisa entender a língua do Brasil” (M<sub>5</sub>), fica evidente que o domínio da língua é visto como crucial no trabalho desse migrante.

Em síntese, o retorno desses migrantes à escola pela modalidade EJA está interligada, principalmente, entre o trabalho e melhores condições de vida, assim como para o aprendizado da língua portuguesa e o desenvolvimento pessoal.

## 4.2 Desafios no Ensino e na Aprendizagem

Nesta categoria serão apresentados e discutidos os desafios no Ensino e na Aprendizagem desses estudantes migrantes na modalidade EJA, conforme o roteiro das entrevistas realizadas com os estudantes e professores, Apêndices II e III, respectivamente.

A partir dos dados obtidos das entrevistas, emergiram quatro subcategorias pertinentes, sendo essas: Domínio da leitura e escrita, Comunicação, Deficiências na formação de migrantes e professores e por fim, as Dificuldades nos componentes curriculares.

### 4.2.1 Domínio da Escrita e Leitura

Ao questionar os migrantes sobre as principais dificuldades na aprendizagem, observou-se a predominância nas afirmações relacionadas à escrita e à leitura, conforme seguintes representações do Quadro 15.

Quadro 15 - Principais dificuldades na aprendizagem

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	A estrutura portuguesa e a narração é um pouco esquisita, mas deriva do espanhol.
M <sub>3</sub>	Dificuldade de compreender e escrever, é muito difícil.
M <sub>5</sub>	Nós não nascemos aqui, essa língua é difícil para



Participantes	Respostas
	nós aprender, interpretar e escrever.
M <sub>6</sub>	Eu estou 7 anos aqui, consigo entender o que eles falam mas não consigo escrever, a maior dificuldade é que escrevo muito lento, não escrevo rápido, mas se colocou uma leitura (escrita) bem feito eu vou ler, porque tem letra que a gente não consegue entender.
M <sub>7</sub>	Tem o idioma primeiro e (depois) resolve os problemas que precisa escrever e interpretar

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Esses resultados evidenciam que a Língua Portuguesa é um grande desafio para a aprendizagem dos migrantes, principalmente, quando se refere à escrita e à leitura. Para Cursino (2020), os documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, não contribuem nessa problemática, pois favorecem a homogeneidade da língua portuguesa, em outras palavras, excluem as possibilidades de multilinguismo nas escolas.

Nesse sentido, a falta de políticas para promoção de um ensino multilinguístico também é apontada por Neves (2018):

Um impasse que compromete a implementação de políticas linguísticas adequadas para o acolhimento de alunos que não têm o português como primeira língua, sejam eles brasileiros ou imigrantes, é a falta de políticas oficiais voltadas para o fortalecimento desse atendimento (Neves, 2018, p.97).

Cabe mencionar que, no ano de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.445, com o objetivo de garantir a participação social e o acesso a serviços públicos por esses migrantes, destaca-se nessa lei a reafirmação do direito e acesso à educação pública e gratuita (Brasil, 2017).

Embora os mecanismos e os programas de inserção escolar e cultural não sejam contemplados nesta lei, essa possibilitou uma abertura para o planejamento de novas políticas linguísticas, de maneira mais abrangente e inclusiva (Oliveira; Silva, 2017).

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso (CEE-MT), por meio da resolução normativa nº 002/2019, estabelece normas para a oferta da Educação Básica para migrantes matriculados no Sistema Estadual de Ensino.

As principais temáticas abordadas por essa resolução são expressas pelo dever do Estado ou do município em promover a oferta de Educação Básica pública para os

imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, em especial, por meio do Ensino para jovens e adultos, conforme se verifica no trecho transcrito da Resolução:

Art. 5º A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas (CEE-MT, Resolução nº 002/2019).

Observa-se que compete ao Estado o dever de promover a inclusão desses migrantes na educação, inclusive o ensino de jovens e adultos. Importante observar o Art. 5º, em que o domínio da língua portuguesa não configura um critério de exclusão desses migrantes, cabendo à escola preparar estratégias para o ensino da língua portuguesa e o combate a qualquer tipo de preconceito e exclusão (CEE-MT, 2019).

Cursino (2020), ao investigar sobre esse acolhimento de estudantes migrantes e refugiados, constatou também que o principal desafio é o idioma. Segundo a autora, poucas vezes são trabalhados especificamente a língua portuguesa com esses estudantes, o qual frequentam as aulas sem se comunicarem e não desenvolvem as habilidades necessárias.

Ainda, na visão da autora supracitada, a escola deve proporcionar mecanismos para que esses migrantes compartilhem sua cultura, seus saberes e vivências com os professores e colegas. No entanto, perante barreiras linguísticas, o professor fica impossibilitado de trabalhar essas habilidades.

Neste cenário, a resolução do CEE-MT estabelece também a necessidade do profissional intérprete para realizar a tradução das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da língua. Entretanto, observa-se uma discordância entre a normativa e a realidade investigada, uma vez que a escola investigada não dispõe desse profissional.

Essa dificuldade de escrita e leitura pelos estudantes migrantes é observada nas falas dos professores de Química e Biologia, conforme se registra no Quadro 16.

Quadro 16 - Principais dificuldades na aprendizagem na perspectiva docente

Participantes	Respostas
P <sub>B</sub>	São inúmeros muitos não falam o português direito, são recém-chegados aqui, a escrita e a fala são os principais.
P <sub>Q</sub>	O foco principal é a língua, ainda mais no caso desses migrantes da

	EJA que possuem idade avançada, vemos que a língua é uma dificuldade grande. Teve casos que precisei primeiro trabalhar a língua para depois entrar na matéria específica.
--	--

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Smidi e Fernandes (2023) constataram que os migrantes possuem dificuldades na aprendizagem, com destaque para o componente curricular de Língua Portuguesa. Ressaltam ser um conhecimento complexo, de difícil compreensão, e dessa acabam deixando de lado atividades que envolvam a leitura e a escrita.

Pode-se inferir que a dificuldade deste componente esteja relacionada à complexidade da língua portuguesa, que possui regras de estruturas, construção de frases, acentuação e pontuação. Com isso, resulta na lentidão da escrita e interpretação de pessoas que não a dominam, como no caso de M<sub>6</sub> que relatou a idade avançada e a dificuldade na lentidão da escrita.

Para Bulla (2017), esses estudantes migrantes com níveis básicos e iniciantes deveriam ser matriculados em séries iniciais do currículo da EJA, independentemente do seu grau de instrução, possibilitando o letramento inicial e a aprendizagem da tecnologia da escrita, visto que possuem o português como língua adicional.

Bulla (2017) destaca ainda, que muitos desses migrantes haitianos sabem ler e escrever em crioulo e francês, entretanto, possuem dificuldades na alfabetização em português e no diálogo com os professores.

Essa realidade também é exposta neste estudo na fala de M<sub>1</sub>: “[...] *a estrutura portuguesa, e a narração pouco esquisita, mas deriva do espanhol*”. Observa-se uma dificuldade em assimilar a estrutura linguística portuguesa, embora seja semelhante ao espanhol, apresenta diferenças suficientes para causar deficiências na interpretação.

O posicionamento de Bulla (2017) caminha com a perspectiva da resolução do CEE-MT, de acordo com o seguinte artigo.

**Art. 10** O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente (CEE-MT, resolução nº 002/2019).

Na realidade investigada se descobriu que os migrantes matriculados no Ensino Médio enfrentam dificuldades com a língua portuguesa, principalmente, em leitura e escrita. Essas dificuldades podem estar ligadas com uma classificação inadequada desses estudantes pela equipe pedagógica da escola.

Roldão (2019) destaca, em sua pesquisa, a mesma dificuldade identificada pelo M<sub>6</sub> deste estudo. Observou-se que os migrantes se referiam a si mesmos como "lerdos", porque não conseguiam copiar do quadro no tempo estipulado, em função das dificuldades de compreensão.

Neste contexto, foi indagado aos estudantes acerca das maiores dificuldades encontradas ao aprender Ciências da Natureza, as respostas foram expostas no Quadro 17.

Quadro 17 - Dificuldades na aprendizagem de Ciências da Natureza

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Entender os termos, na escrita, na verdade eu vou utilizar só que não entendo o porquê no dia da pessoa.
M <sub>3</sub>	Pensar e decorar termo, tem bastante cálculo, precisa de paciência é difícil entender os textos na língua portuguesa tem que começar devagar para interpretar.
M <sub>5</sub>	Tem o idioma primeiro e resolver problemas que precisa escrever e interpretar. E é mais difícil! Porque tem muita coisa que não existe, uso de letra, interpretar e escrever.
M <sub>6</sub>	Tem coisas que a gente lê e tem que explicar e se precisar, eu vou poder ensinar ou explicar. Mas, eu não tenho essa capacidade porque não consigo escrever e ler direito.
M <sub>7</sub>	Essas coisas não funcionam na minha cabeça, na minha idade, eu esqueço e tem os nomes que tem que guardar na memória.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Conforme esperado, os dados revelaram que a principal dificuldade desses migrantes em aprender Ciências da Natureza está relacionada com suas limitações no domínio do idioma, em especial na escrita e interpretação, conforme abordado anteriormente. Entretanto, observou-se que essa dificuldade de escrita e leitura surge acentuada por uma abordagem de Ciências distante da realidade, difícil e sem utilização.

Entende-se que o ensino de Ciências é realizado, geralmente, de forma descontextualizada, baseado na memorização de vocábulos e na simples resolução de exercícios com decoração de fórmulas. Embora os estudantes consigam decorar essas expressões, eles não desenvolvem a capacidade de compreender o significado dessa língua científica (Santos, 2007).

Ao analisar as expressões, “*eu vou utilizar só que não entendo porque*” (M<sub>1</sub>); “*porque tem muita coisa que não existe*” (M<sub>5</sub>); “*e tem os nomes que tem que guardar na memória*” (M<sub>7</sub>), percebe-se que as experiências vivenciadas por esses migrantes com as

aulas de Ciências da Natureza são, predominantemente teóricas, com conteúdo abstrato, baseados na memorização e sem relação com as situações práticas de seu cotidiano.

Para Lopes e Dulac (2007), ao adotar essas práticas no ensino de Ciências, os professores constroem uma linguagem “esotérica” para a compreensão do mundo científico, com termos científicos distantes da realidade dos estudantes. Dessa forma, essa postura exige dos migrantes uma ampliação do vocabulário, com palavras distantes do seu cotidiano.

Semelhante a isto, Chassot (2004) relaciona essas dificuldades na aprendizagem com “dogmatismo” e o “aistórico”, que são empregados no ensino. Contudo, evidencia que a aplicação e aproveitamento das Ciências explicitadas não têm sido aproveitados na realidade dos estudantes.

Chassot (2004) usa como exemplo um estudante que vive em uma grande cidade e precisa aprender sobre conceitos químicos expressos em números quânticos. No entanto, ele trabalha em uma indústria de galvanoplastia, na qual os conceitos químicos que ele aprende são pouco relevantes. Nesse sentido, a alfabetização científica só será realmente interessante para os estudantes se estiver relacionada com elementos que fazem parte de suas vidas ou do ambiente escolar.

Com base nos autores supracitados, entende-se que esse ensino de Ciências possui algumas limitações, entre essas a memorização de expressões científicas e termos técnicos, que exigem o domínio da escrita e leitura em português para interpretar essa linguagem científica.

Smidi e Fernandes (2023) relataram que estudantes migrantes com idiomas não latinos possuem um maior interesse por matemática e educação física, uma vez que estes não necessitam majoritariamente da escrita e leitura.

Nessa perspectiva, em um ambiente em que professores e estudantes não pertencem a mesma realidade, esses desafios se tornam ainda maiores, a linguagem científica, com muitas expressões únicas e não comum no dia a dia desses estudantes, exige maiores habilidades na interpretação e escrita em um “novo idioma”, que são agravadas ao exigir um raciocínio lógico e analítico pelas Ciências da Natureza.

Na expressão “*uso de letras*” ( $M_5$ ), entende-se que o migrante se refere, provavelmente, à utilização de incógnitas presentes em equações empregadas na Física e Química, o que torna uma aprendizagem confusa, uma vez que o migrante não está familiarizado com a língua e os símbolos matemáticos utilizados. Essa realidade é

destacada, também, pelo M<sub>3</sub>, ao destacar a quantidade de cálculo e a paciência necessária para resolução dos exercícios.

Por fim, a fala de M<sub>3</sub>: "*Tem o idioma, primeiro, e resolve problemas que precisa escrever e interpretar*" esses registros expõem a necessidade de recursos e estratégias de ensino que considerem essas barreiras linguísticas enfrentadas.

Cabe destacar que esse desafio de relacionar a escrita, a leitura e as Ciências não se limitam ao espaço escolar, uma vez que a Ciência está presente também em hábitos cotidianos. Nesta perspectiva, é observado que a principal dificuldade desses migrantes em aprenderem Ciências da Natureza se relaciona com suas limitações no domínio do idioma, em especial, na aplicação da escrita e interpretação.

Sendo as Ciências da Natureza uma língua com termos e expressões próprias, é necessário um domínio do idioma que vai além do básico, tornando necessário ações que superem essa barreira linguística vivenciadas pelos Migrantes.

#### 4.2.2 Comunicação

Outra dificuldade apresentada pelos estudantes migrantes é a comunicação com os professores em sala de aula. Conforme os dados da entrevista expostos no Quadro 18.

Quadro 18 - Dificuldades na comunicação

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Difícil entender o que os professores falam, e assim, com um tempo em relação de passar meus pensamentos para os professores, minhas tarefas não conseguia escrever direito [...] A estrutura portuguesa e a narração é um pouco esquisita, mas deriva do espanhol.
M <sub>3</sub>	Conversar. Hoje estou melhorando desde quando comecei, era muito complicado, mas (hoje) está melhor do que há dois anos atrás.
M <sub>6</sub>	Coisas que o pessoal fala dá um pouco de embaraço de entender, e quando o professor tá escrevendo correndo. Mas tem pessoa que explica e (a gente) consegue entender um pouco.
M <sub>7</sub>	Tem vezes que fala e eu não entendo.
M <sub>8</sub>	Não consigo entender direito as falas do professor, tem coisas igual em espanhol.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

É possível observar que os entrevistados possuem dificuldades em entender a oralidade dos professores em sala de aula, embora residam no país por um período considerável, essa comunicação demonstra afetar a aprendizagem e a capacidade de seguir instruções.

Essa realidade é constatada nos estudos de Balzan *et al.* (2023), ao afirmarem que muitos migrantes chegam ao Brasil sem conhecerem o idioma, e quando imersos no ambiente escolar frequentam as aulas sem se comunicarem com os professores, e muitas vezes se limitam em grupos de amigos ou realizam as atividades individualmente.

Para Volmer e Ros (2020, p. 94), a comunicação é um instrumento importante para a construção da identidade. Na perspectiva dos autores a língua é a: “premissa para que migrantes e refugiados compreendam os valores e as normas culturais do país que os acolheu”, sendo também a “possibilidade de autoexpressão, de falar de si, da sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos”.

Na fala de M<sub>1</sub>: “*E assim com um tempo e em relação de passar meus pensamentos pros professores, tipo, minhas tarefas não consegui escrever direito*”, observa-se que além da dificuldade de entender o que é falado pelos professores, esses migrantes possuem também dificuldades em comunicar seus próprios pensamentos.

Cabe destacar que o uso de gírias, a velocidade da fala, as variações de sotaques e as expressões regionais, que são comuns na oralidade, podem acentuar essas dificuldades na aprendizagem, conforme exposto por M<sub>6</sub> um “*embaraço de entender*”.

Segundo Balzan *et al.* (2023), isso acontece porque os migrantes não têm a oportunidade de usarem seus conhecimentos linguísticos e relacioná-los com a língua portuguesa e os conteúdos ensinados. Essa falta de interação entre migrantes e professores leva ao silenciamento das suas opiniões e perspectivas.

Como saída, esses migrantes buscam sozinhos estabelecerem relações entre as línguas que falam e o português, como o M<sub>8</sub> e M<sub>1</sub> ao afirmarem “*Tem coisas igual em espanhol*” e “*e a narração pouco esquisita, mas deriva do espanhol*” respectivamente.

Esses posicionamentos se alinham com a investigação de Balzan *et al.* (2023), em que imigrantes hispano falantes possuem melhores condições de aprendizagem e de comunicação, possivelmente, pelas semelhanças lexicais e sintáticas entre o espanhol e o português.

Para os autores, essa comunicação é igualmente afetada pela diferença de idade entre os estudantes, um fator comum no comportamento humano. Geralmente, os mais velhos enfrentam mais dificuldades, como no caso do M<sub>6</sub> de 56 anos, que se descreve

como ‘lento’, conforme Quadro 15. Outro aspecto observado é que aqueles que estão mais tempo no país tem maior facilidade de passar seus conhecimentos ao próximo, uma percepção confirmada pelo P<sub>F</sub> “*Os que estão a mais tempo possuem mais facilidade e aí vão mais rápidos, muitas das vezes eles traduzem entre si e se explicam*”.

Cursino (2020) e Balzan (2023), discorrem que ao se adotar uma comunicação exclusivamente monolíngue, não se excluem somente os migrantes de língua materna que não falam o português, mas são excluídos também outras línguas pelo mundo e se dificulta a interação desses povos com nativos. Destacado nas palavras de Cursino (2020, p. 430): “[...] a ideologia do monolinguismo invisibiliza sujeitos, nega espaços às suas línguas, culturas, identidades, trajetórias e impede que indivíduos plurilíngues utilizem diferentes idiomas em diferentes contextos e níveis de proficiência”

Ainda, segundo a autora, para vencer essa dificuldade surgem como necessárias a abordagem de novas fronteiras linguísticas, que vão além do inglês e espanhol, por meio de abordagens interculturais e políticas públicas. Entretanto, a autora reconhece que em função das barreiras linguísticas, o professor não tem suporte, impossibilitado de desenvolver essa habilidade.

Oliveira e Silva (2017), destacam que a maior interação para desenvolver a comunicação está nas práticas sociais do cotidiano, desde uma ida à farmácia até uma reunião escolar, essas interações são necessárias para desenvolver o idioma. A expressão de M<sub>5</sub> “*mas tá melhor que dois anos atrás*”, revela que com o tempo e com a prática contínua esses migrantes têm melhorado suas habilidades de comunicação.

Logo, é necessário que esses migrantes se comuniquem para compreenderem a sociedade da qual fazem parte. Destaca-se a necessidade de espaços para que esses compartilhem seus saberes prévios, sua cultura e vivências com os colegas e a comunidade escolar.

#### 4.2.3 Defasagens na Formação

Ao analisar os dados das entrevistas, foi possível constatar defasagens na formação docente e dos estudantes migrantes antes do processo de migração. Dessa forma, os resultados foram apresentados e discutidos, tanto na defasagem dos migrantes, quanto na dos professores, dividindo-se em dois subitens: Migrantes e Professores.



### 4.2.3.1 Migrantes

Ao serem questionados sobre a escolarização, antes do processo de migração, os resultados evidenciaram diferenças entre os sistemas educacionais no país de origem com a modalidade EJA, conforme Quadro 19.

Quadro 19 - Escolarização antes da migração

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Lembro bem pouco. As matérias tinham Matemática, Francês, Espanhol, Naturais, Biologia, Química, Física, tinha também Formação humana e Religião cristã.
M <sub>3</sub>	Era diferente, tem mais aulas que aqui no Brasil, entra de manhã e sai uma hora, o horário é mais.
M <sub>5</sub>	É diferente daqui no Brasil, aqui mais organizado, lá depende da idade que começa o estudo”
M <sub>6</sub>	Eu fui lá, mas eu saí cedo, porque o professor que ensinam da aula batendo na gente, nas crianças, queriam me bater sempre aí abandonei lá tinha 10, 12 anos isso.
M <sub>8</sub>	Era diferente, mas eu não fui muito.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Com base nas falas dos entrevistados, percebe-se uma diferença entre os sistemas educacionais do país de origem e a EJA ofertado no Brasil. Alguns pontos destacados pelos migrantes são o tempo de permanência na escola e diferenças entre os componentes curriculares.

Na pesquisa intitulada: “Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas” publicada no ano de 2007, por Joint (2007), é discutido como o sistema educacional do Haiti foi construído, desde as primeiras escolas até a organização atual, sendo apresentado um sistema de aprendizado baseado na desigualdade promovida pela classe social e condições financeiras de cada indivíduo.

Sendo assim, não se alinha com o objetivo desta pesquisa detalhar essas diferenças, haja vista que cada migrante participante da investigação possa ter vivenciado um contexto diferente, entretanto, é relevante o registro de alguns pontos nesses discursos.

Em primeiro momento, a experiência negativa vivenciada pelo M<sub>6</sub>: “*Eu fui lá, mas eu saí cedo, porque o professor que ensinam da aula batendo na gente, nas*

*crianças, queriam me bater sempre aí abandonei lá tinha 10, 12 anos isso*”. Observa-se que a violência para manter a disciplina culminou no abandono escolar precoce, sendo essa uma característica de um ensino tradicional. Para Foucault (2003), o uso de castigos físicos era parte de uma sociedade que prezava pela ordem e a lei, com objetivo de manter a chamada “disciplina”.

Outro ponto importante é a fala de M<sub>1</sub>: *“As matérias tinham Matemática, Francês, Espanhol, Naturais, Biologia, Química, Física, tinha também formação Humana e Religião cristã.”* que revela uma formação em Ciências com componentes similares ao do Brasil.

Considerando as desigualdades escolares vivenciadas no país de origem, foi questionado quais lembranças e conhecimentos prévios os migrantes possuíam relacionado às Ciências da Natureza. Alguns relataram não se lembrar, enquanto outros mencionaram brevemente as seguintes expressões descritas no Quadro 20.

Quadro 20 - Conhecimentos prévios em Ciências da Natureza

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Dos animais, órgãos, das diferenças dos animais. Seres humanos. Estado sólido, líquido, gasoso, gostava mais das práticas de Biologia.
M <sub>3</sub>	Gostava mais só de matemática, não lembro, porque essas coisas a gente vê nos outros anos, e eu saí mais cedo.
M <sub>5</sub>	Falava de animais, árvores, muita coisa não lembro. Não gostava de Ciências, gostava mais de Matemática e Física.
M <sub>6</sub>	É Ciências, que fala dos animais? Dos índios? Não lembro.
M <sub>7</sub>	Sim, tínhamos Química e Física. Não lembro muito porque na época tinha 11 ou 12 anos. Gostava de estudar o humano e lembro do big bang.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Essas respostas demonstram que as lembranças das aulas de Ciências desses estudantes são difusas e, em alguns casos, fragmentadas. O que pode indicar um ensino de Ciências sem impacto na realidade desses estudantes, ou que a fragmentação se deve a experiências educacionais descontínuas.

Os M<sub>3</sub> e M<sub>6</sub> expõem memórias vagas e desconexas sobre as aulas de Ciências, mencionando animais, índios e árvores. Esse fenômeno pode estar relacionado ao tempo distante de sua escolarização no país de origem e a idade avançada atualmente.

Pode-se inferir que essa falta de recordações e memórias pode estar atrelada a um ensino de Ciências mais tradicional, sem a utilização de metodologias que promovam o interesse pelo conhecimento, tornando uma Ciência estática e distante da realidade vivida (Santos, 2007).

Por outro lado, M<sub>1</sub> lembra das aulas práticas de Biologia, “*Gostava de estudar o humano e lembro do big bang*”, o que sugere uma experiência positiva em sua aprendizagem com temas que envolvem a vida e os organismos. Essa resposta destaca a importância de metodologias e atividades práticas que não deixem a Ciência estática, possibilitando aulas mais envolventes aos estudantes (Ciscato e Beltran, 1991).

Observa-se também, a evasão escolar precoce, pontuada por M<sub>3</sub>, podendo estar relacionada com desafios econômicos e sociais vivenciados por indivíduos oriundos do Haiti, conforme retratam Silva e Lima (2016).

Esses resultados refletem uma complexa interação entre fatores individuais e educacionais, que afetam as percepções dos migrantes sobre as Ciências da Natureza. Esses fatores podem estar ligados aos desafios enfrentados na aprendizagem no Brasil.

Percebe-se uma defasagem na aprendizagem desses migrantes anterior ao ingresso na EJA, uma vez que esses não possuem conhecimentos prévios acerca dos componentes curriculares, ou não relacionaram espontaneamente as disciplinas do Brasil.

Julga-se que essas diferenças podem influenciar a aprendizagem desses migrantes no Brasil, uma vez que seus processos de escolarização foram marcados por experiências, sejam essas negativas ou positivas.

#### 4.2.3.2 Professores

De acordo o parecer CNE/CEB nº. 11/2000, uma das principais funções da EJA é restaurar o direito a uma educação de qualidade, promovendo a cidadania e facilitando a inserção no mercado de trabalho. O objetivo dessa educação consiste em oferecer um ensino para aqueles que anteriormente tiveram dificuldades em acessar e permanecer na escola.

Quando perguntados aos professores de Ciências da Natureza, se EJA é a modalidade apropriada para receber esses migrantes, foram recebidas as seguintes respostas expressas no Quadro 21.

Quadro 21 – A EJA apropriada para recepção de migrantes

Participantes	Respostas
P <sub>B</sub>	Eu creio que sim. Durante o processo de formação eles têm a mesma prática formativa que os demais, e isso possibilita que o estudante continue estudando e talvez ingresse no ensino superior, ou o ensino profissionalizante
P <sub>F</sub>	Eu acredito que sim, claro que precisa melhorar muitas coisas, mas a flexibilidade da EJA é uma boa alternativa.
P <sub>Q</sub>	Eu creio que sim. Durante o processo de formação eles têm a mesma prática formativa que os demais, e isso possibilita que o estudante continue estudando e talvez ingresse no ensino superior, ou o ensino profissionalizante

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O P<sub>Q</sub> acredita que a EJA seja apropriada para atender esses estudantes migrantes. Em sua perspectiva, o acesso a práticas formativas dos estudantes nativos pode facilitar a continuidade nos estudos, possibilitando, inclusive, o ingresso no Ensino Superior.

O P<sub>F</sub> entende que a EJA seja uma boa alternativa para esses estudantes migrantes, principalmente pela flexibilidade, pois possibilita que o migrante se adapte aos horários e outras responsabilidades. Entretanto, é reconhecido que são necessárias algumas melhorias.

De acordo com as perspectivas dos professores supracitados, a EJA cumpre sua função exposta no parecer CNE/CEB nº. 11/2000. Entretanto, o P<sub>B</sub> adota uma postura mais analítica em relação aos demais. Segundo o professor, a inclusão desses migrantes na EJA não é um processo simples, existindo ainda muitos pontos a serem melhorados. E com base em suas experiências, a EJA é a única modalidade existente que pode atender esse público.

As análises dessas respostas indicam a necessidade de ajustar práticas e políticas para atender esses migrantes. Entre as características da EJA, a flexibilidade se apresenta como uma vantagem no acolhimento desses migrantes, todavia, são necessárias novas posturas para superar essas dificuldades.

Nesse sentido, foi questionado a esses professores se possuíam alguma formação continuada durante o processo formativo, voltado para temática EJA e migrantes, obtendo as seguintes respostas, conforme Quadro 22.

Quadro 22 - Formação docente voltada a EJA

Participantes	Respostas
P <sub>Q</sub>	A formação não é tão privilegiada quando falamos de migrantes, porque a gente tem um nicho de estudantes distintos quando se fala de EJA e não tenho nenhuma formação.
P <sub>F</sub>	Nunca tive nada sobre migrantes.
P <sub>B</sub>	Especificamente não, existem algumas formações que somos obrigados a fazer na escola, mas, não me recordo de fazer algo com ou sobre migrantes.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O P<sub>Q</sub> destaca que as formações continuadas não têm como foco os estudantes migrantes e, dessa forma, assim como o P<sub>F</sub>, esses professores não possuem qualquer formação sobre migrantes e a EJA.

Pode-se inferir que essa falta de formação, por parte dos professores, seja um fator importante na dificuldade de integrar estudantes migrantes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse fenômeno limita as ações dos professores ao enfrentarem desafios únicos, como o caso de estudantes migrantes.

Cursino (2020), pontua que a complexidade da atuação do docente, nesse novo necessário, exige a redefinição do papel do professor e a importância de sua formação em uma base plurilíngue.

Profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante/refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando, assim, a tradição monolíngue presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação (Cursino, 2020, p. 421).

Relevante expor o posicionamento do P<sub>B</sub>, *“existem algumas formações que somos obrigados a fazer na escola”*, evidenciando a presença de um processo formativo para professores, todavia, essa fala sugere que a formação continuada oferecida seja insuficiente, ou seja, estão distantes das realidades vivenciadas pelo professor.

No trecho *“somos obrigados a fazer na escola”*, o P<sub>B</sub> se refere ao Plano de Educação - 10 anos, proposto pelo governo de Mato Grosso, que em síntese gratifica financeiramente os professores que realizarem cursos de formação continuada durante o ano letivo.

Esses cursos de formação continuada são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), que hospeda todos os

cursos disponibilizados pela Secretaria. Após uma breve consulta a esse ambiente virtual de aprendizagem com o P<sub>B</sub>, constatou-se que nenhum dos cursos disponíveis abordava a questão dos estudantes migrantes.

Essa realidade reforça a falta de políticas para formação de professores atuarem no ensino de estudantes migrantes. Esse despreparo é constatado na investigação de Balzan (2023), que ao analisar seis professores, esses não estavam preparados para lidarem com essa realidade. Além de outros elementos, como a falta de comunicação, falta de um intérprete e uma equipe psicossocial.

Cabe destacar que, devido ao Plano de Educação - 10 anos, proposto pelo governo de Mato Grosso, as primeiras contratações de intérpretes para alunos migrantes começaram apenas em 2024, especialmente para os venezuelanos matriculados em escolas da região central de Cuiabá.

De acordo com a Diretoria Regional de Educação (DRE)<sup>3</sup> de Cuiabá, no primeiro trimestre de 2024 foram realizados levantamentos sobre as necessidades das escolas estaduais em relação à contratação de intérpretes. E a meta estipulada é que até o segundo semestre de 2024 todas as demandas sejam atendidas. No entanto, até a finalização da coleta de dados desta pesquisa a escola analisada não dispunha do profissional intérprete.

#### 4.2.4 Dificuldades nos Componentes Curriculares

Em posse dessas dificuldades com a escrita, a comunicação e as defasagens na formação, também se buscou investigar quais as dificuldades nos componentes curriculares. Em primeiro momento, indagando aos migrantes quais dos componentes de Ciências da Natureza que eles possuem mais dificuldade na aprendizagem e por qual motivo. As respostas foram transcritas no Quadro 23.

Quadro 23 – Dificuldades em Ciências da Natureza

Participantes	Respostas
M <sub>1</sub>	Mais dificuldade é a Física. Os cálculos da Física não se comparam a matemática, ela tem matemática, só que na matemática você calcula e, até certo ponto, mas na Física você calcula (e precisa) entender e depois calcular. Não consigo ver ela materializada. No final tudo acaba indo

<sup>3</sup> Diretorias Regionais de Educação são divisões administrativas da Secretaria de Estado de Educação, responsáveis por coordenar a implementação da política educacional em diversas regiões do estado.

Participantes	Respostas
	pra outra coisa.
M <sub>2</sub>	A Física é mais difícil, porque na verdade quando fico nervosa esqueço tudo e eu acabo esquecendo na hora de fazer, na hora esqueço, demoro mais tempo.
M <sub>3</sub>	Química é a mais difícil, porque Química é uma matéria que tem muita definição. E dentro tem que separar tudo, e eu tenho muita dificuldade nessa definição.
M <sub>5</sub>	A Física porque é muito complicada.
M <sub>6</sub>	Mais difícil? Todas são difíceis.
M <sub>7</sub>	Física, porque tem muita matemática.
M <sub>8</sub>	Eu acho a Química, porque não entendo o que o professor fala.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

As respostas obtidas sobre as dificuldades encontradas nas disciplinas de Ciências da Natureza revelam a Física como mais difícil, tendo sido apontados dois motivos que causam essas dificuldades: a matemática e as aplicações no cotidiano.

É importante ressaltar que essas dificuldades de aprendizagem consistem em um tema amplo, que necessita de estudos aprofundados para identificação e elaboração de soluções eficazes para o ensino (Kochan; Stacheski, 2020).

Em primeiro momento, M<sub>5</sub> a descreve como uma Ciência “*muito complicada*” e M<sub>7</sub> ao fato de “*porque tem muita matemática*”. Em seguida, M<sub>1</sub> compara esses componentes curriculares, para ele, enquanto a matemática exige cálculos “*diretos*”, a Física exige uma compreensão de conceitos teóricos antes que esses cálculos possam ser aplicados.

Essas dificuldades são observadas também na investigação de Kochan e Stacheski (2020), ao destacarem que é comum os estudantes não compreenderem os cálculos da Física e a relação deles com o seu dia a dia.

Para os autores, essas dificuldades estão relacionadas às deficiências na formação matemática, aliadas com a má interpretação de textos, provenientes do Ensino Fundamental. Ademais, a Física utiliza contextos que exigem mais que a simples resolução de cálculos matemáticos.

Como visto anteriormente, esses estudantes migrantes já enfrentam dificuldades em questões básicas, como escrita, leitura, comunicação e interpretação. Além disso, a

Física, que exige o domínio de conceitos que vão além dos matemáticos, tende a aumentar ainda mais a dificuldade desses estudantes.

Observa-se que as dificuldades enfrentadas em Física por esses migrantes são multifacetadas, e o emprego da matemática indica ser o principal agravante dessas dificuldades, esse fenômeno é confirmado na fala do professor de Física, ao responder sobre a maior dificuldade no ensino do seu componente curricular. *“Eu tento não passar tanto cálculo, pois eles têm dificuldades em regras matemáticas, eles sabem contar, mas as regras não sabem, aí entra a dificuldade de comunicar essas regras”*

Cabe destacar que, assim como as demais Ciências da Natureza, a Física também utiliza de termos científicos e raciocínios abstratos, que exigem uma base sólida de aprendizagem. A fala de M<sub>1</sub>: *“Não consigo ver ela materializada. No final tudo acaba indo pra outra coisa”* expõe a dificuldade em compreender como o raciocínio abstrato e as equações se relacionam com o seu mundo natural.

Ao se limitarem ao dizer que *“A Física porque é muito complicada”* (M<sub>5</sub>), e *“Física, porque tem muita matemática”* (M<sub>7</sub>), os migrantes sugerem e reforçam a ideia que o raciocínio abstrato exigido pela física não é bem desenvolvido, a ponto de não conseguirem e expressar suas dificuldades.

Essa realidade diverge do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual se verifica que *“É preciso rediscutir qual Física ensinar para possibilitar uma melhor compreensão do mundo e uma formação para a cidadania mais adequada”* (Brasil, 1999, p.230).

Pode-se inferir que essa realidade observada pode influenciar futuramente em diversos conteúdos específicos da Física, que demandam conhecimento em matemática e raciocínio abstrato, como a cinemática, termodinâmica, eletricidade e eletromagnetismo.

Quanto às dificuldades em Química, Santos *et al.* (2013) sugerem que aprender essa Ciência pode ser desafiador, em função da necessidade de memorização de informações, fórmulas e conceitos específicos adotadas no ensino pelos professores.

Assim como na Física, a Química também utiliza de termos científicos, símbolos matemáticos, equações e diagramas, bem como: o mol, a concentração, o pH e entre outros, o que exige dos estudantes uma boa base linguística e simbólica. Pode-se afirmar, que esses elementos também contribuem para o desafio da aprendizagem em Química.



Essa realidade é apresentada na fala do migrante M<sub>3</sub> *“Química é uma matéria que tem muita definição. E dentro tem que separar tudo, e eu tenho muita dificuldade nessa definição”*, que atribui a complexidade das definições e dos termos utilizados.

Sabe-se que a Química exige um entendimento de terminologias e processos, que são inerentes à própria linguagem científica, ao que indica, a memorização dessas definições Químicas se torna um desafio para a aprendizagem de Ciências da Natureza, especialmente no caso desses estudantes migrantes, que estão aprendendo ao mesmo tempo duas linguagens diferentes: o português e a linguagem científica.

O argumento de M<sub>8</sub> *“Eu acho a Química, porque não entendo o que o professor fala”* evidencia essa dificuldade em compreender a linguagem utilizada pelo professor na comunicação durante as aulas. Além dessas definições, o M<sub>3</sub> pontua a necessidade de *“separar tudo”* dentro da Química, referindo-se, possivelmente, à análise de fenômenos complexos em partes mais simples.

Na Química, a fragmentação dos conteúdos é crucial para a resolução de problemas e para facilitar a aprendizagem, uma vez que a compreensão do todo se torna complexa. Entretanto, na realidade dos estudantes migrantes, essa fragmentação eleva o número de definições e termos, o que resulta em uma maior dificuldade na memorização.

Essa linha de raciocínio é corroborada com a fala do professor de Química, ao explicar as maiores dificuldades no ensino para esses migrantes *“Quando se fala em Química, de modo geral, eu acho que essas questões das fórmulas, que entra a matemática e precisa interagir com ele. Ficamos limitados, que além de trabalhar nosso conteúdo a gente tem que abordar outros temas e tópicos”*.

O P<sub>0</sub> destaca a necessidade de compreender e aplicar fórmulas matemáticas na Química, que em sua visão, adicionam uma maior complexidade ao conteúdo. Por outro lado, M<sub>8</sub> atribui as dificuldades em Química na compreensão do que o professor fala, estando interligadas essas dificuldades de comunicação dos estudantes migrantes e agravadas agora pelo emprego da linguagem científica.

Assim como na Física, as dificuldades no aprendizado de Química são multifacetadas, entretanto, é possível observar semelhanças nas dificuldades do domínio da Matemática, na comunicação e na compreensão da linguagem científica.

Nenhum dos migrantes entrevistados expressou a Biologia como mais difícil. Embora o componente curricular também exija o uso de termos científicos, como *“célula”, “tecido” e “órgão”*, entendemos que, por não utilizar tanto a matemática, ela

não tenha sido considerada difícil. haja vista, que a matemática esteve em ênfase na maioria das falas.

Além disso, conteúdos de Biologia, como ecologia, genética, evolução e anatomia humana, geralmente empregam menos a utilização de fórmulas e simbologias matemáticas, o que pode ser caracterizado como um desafio a menos em relação à Física e Química.

Em suma, os desafios enfrentados pelos estudantes migrantes na aprendizagem das Ciências da Natureza estão intimamente ligados às bases teóricas do multiculturalismo. A falta de domínio do idioma, juntamente às dificuldades de escrita e comunicação, além de outros fatores encontrados nesta investigação, evidenciam a crítica de Candau (2012), que a escola e as políticas educacionais não estão preparadas para lidar com a diversidade cultural de forma efetiva.

Em outros aspectos, para que esses migrantes sejam verdadeiramente incluídos no processo de ensino, são necessárias ações além do reconhecimento simbólico, como a transformações das práticas pedagógicas, dos currículos e da formação docente, de modo que se adaptam às suas experiências culturais e linguísticas (Santos, 2020).

Outro ponto importante é a necessidade de políticas que forneçam um apoio linguístico ou educação bilíngue a esses estudantes, conforme apontado por Silva *et al.* (2018), oferecendo recursos materiais didáticos adaptados e métodos diversificados, para que esses estudantes migrantes não sejam prejudicados pelos desafios do idioma.

A adoção do multiculturalismo no contexto escolar, especialmente no ensino de Ciências, pode possibilitar ambientes de aprendizado mais inclusivos, contribuindo para a superação desses desafios existentes e promovendo a integração eficaz dos estudantes migrantes.

Ademais, Santos (2013) e Chassot (2004) são unânimes ao pontuarem que o ensino de Ciências deve estar interligado a uma visão crítica da sociedade, por meio desta, o estudante deve compreender e utilizar o conhecimento construído em sala para resolução de problemas sociais na sociedade.

Nessa perspectiva, foi questionado aos migrantes se seus professores de Ciências da Natureza já utilizaram alguma metodologia diferente, entre aulas práticas, exemplos de vídeos e simulações. As respostas foram expressas no Quadro 24.

Quadro 24 – Utilização de metodologias diferentes

Participantes	Respostas
M <sub>2</sub>	Usa projetor, já trouxe uma coisa, aquele um que fazia experimento de Química.
M <sub>3</sub>	Tinha o de Biologia que saiu, mas sempre passava vídeo, o de Física passa muita pesquisa.
M <sub>6</sub>	Química faz um negócio de calor, de energia, como se produz.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Percebe-se que as posturas para enfrentamento desses desafios se limitam a utilização do projetor e a produção de trabalhos escritos, em síntese, cada uma dessas metodologias tem suas vantagens e limitações, e a eficácia depende da capacidade dos professores de elaborar estratégias eficientes para o ensino.

Essa realidade está relacionada com o que expressa Balzan *et al.* (2023), ao registrarem que a capacitação de professores para o suporte de estudantes migrantes é praticamente inexistente nas redes públicas de ensino e ainda é rara nas Instituições de Ensino Superior.

#### 4.3 Estratégias Utilizadas para Enfrentamento dos Desafios

Em posse da caracterização dos estudantes migrantes e das dificuldades para o ensino e a aprendizagem para esse público, é importante investigar quais as estratégias adotadas pelos professores diante dessa realidade. Dessa forma, neste bloco são apresentados quais as Estratégias utilizadas para enfrentamento desses desafios.

##### 4.3.1 Metodologias de ensino

Foi questionado aos professores de Ciências da Natureza quais as metodologias empregadas no ensino para superar a dificuldade de aprendizagem desses estudantes migrantes. As respostas recebidas foram registradas no Quadro 25.

Quadro 25 – Metodologias de ensino utilizadas

Participantes	Respostas
P <sub>Q</sub>	Utilizo muitos trabalhos manuais com os estudantes, eu levo muitos desenhos representativos, abordo outras formas, busco um

Participantes	Respostas
	estudo mais dinâmico.
P <sub>B</sub>	Tento falar pausadamente, ir mais devagar, ir próximo ao estudante e levar atividades impressas, para exercitar a leitura e eles entenderem melhor.
P <sub>F</sub>	Faço uma aula expositiva e dialogada no quadro e depois com resolução de exercícios.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

As estratégias adotadas pelos professores entrevistados destacam uma variedade de metodologias empregadas no ensino. O P<sub>Q</sub> afirma realizar o uso de desenhos representativos para tornar a aprendizagem mais dinâmica. O P<sub>B</sub>, por sua vez, enfatiza a importância de uma boa comunicação para o desenvolvimento de atividades impressas. Por fim, o P<sub>F</sub> opta por uma combinação de aula expositiva e resolução de exercícios.

Em suma, essas posturas adotadas pelos professores entrevistados mostram um esforço para atender às necessidades dos estudantes imigrantes, entretanto, essas não são adequadas para o desenvolvimento das habilidades necessárias na EJA.

Ao adotar essas posturas, os professores de Ciências reforçam a construção de uma Ciência descontextualizada, fundamentada na memorização de vocábulos e na simples resolução de exercícios com decoração de fórmulas, essa prática é criticada por Santos (2007) e Chassot (2004).

Retomando as discussões realizadas, essas metodologias exigem dos estudantes um domínio além do básico do idioma, e se tratando de migrantes, requer habilidades avançadas na interpretação e na escrita em um “novo idioma”, tornando a aprendizagem em Ciências um processo estático e desmotivador.

Para Ribeiro (2009), o ensino de Ciências na EJA não deve ser entendido como uma reposição da escolaridade perdida, mas a possibilidade de construir a identidade própria de cada estudante.

Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), em que ensinar não é transferir o conhecimento, mas elaborar estratégias para sua construção, em outras palavras, as abordagens educacionais devem levar em conta o contexto de vida dos estudantes, ajudando-os a se verem como seres culturais, com suas próprias origens e contribuições para a aprendizagem.

É necessário que os professores adotem uma abordagem dialógica, em vez de mecânica, baseando o processo de ensino na consciência da realidade vivida pelos estudantes, sem limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos.

Cabe destacar que essa responsabilidade não se restringe exclusivamente ao professor, pois as dificuldades pedagógicas em contextos multiculturais são diversas e podem ser agravadas por uma série de fatores, sendo eles: a diversidade linguística de cada migrante, os diferentes estilos de aprendizagem e a falta de diversidade no currículo escolar, conforme apresentado nesta pesquisa.

É essencial que se abordem novas fronteiras linguísticas e políticas públicas que ofereçam suporte adequado ao professor, permitindo-lhe desenvolver as habilidades necessárias para um ensino eficaz (Cursino, 2020).

#### 4.3.2 Recursos Pedagógicos

Quando questionados se a estrutura e os recursos pedagógicos da escola são suficientes para superar esses desafios, os professores se posicionaram da maneira expressa no Quadro 26.

Quadro 26 – Suficiência dos recursos pedagógicos

Participantes	Respostas
P <sub>Q</sub>	Eu diria que sim, acredito que a escola está subsidiada por recursos necessários.
P <sub>F</sub>	No sentido da estrutura, sim. Agora de forma pedagógica não sei afirmar, porque não conheço se tem recursos pra isso, mas acredito que está.
P <sub>B</sub>	Eu acredito que não. Não pela infraestrutura da escola, mas pela formação e recursos didáticos, não adiantaria termos recursos e não sabermos trabalhar com eles, é uma questão mais humana, formar profissionais, criar espaços específicos é algo complicado.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O P<sub>Q</sub> acredita que a escola possui os recursos necessários para atender os estudantes migrantes, sugerindo que esses recursos pedagógicos atendem as exigências para o ensino. Em contrapartida, o P<sub>F</sub> expressa uma incerteza sobre a existência de recursos pedagógicos adequados para o ensino desses migrantes.

Essa realidade relatada pelo P<sub>F</sub> é apontada na investigação de Balzan (2023), em que todos os professores ligados ao ensino de migrantes desconheciam materiais didáticos e metodologias para ensino na EJA.

É na fala do P<sub>B</sub> que se obtém uma resposta mais crítica, em sua perspectiva, a problemática do ensino não se limita somente à infraestrutura da escola, mas também na falha da formação continuada de professores e na utilização de recursos didáticos. E sobre esses fenômenos, a escola não possui recursos pedagógicos suficientes.

Nessa perspectiva, foi perguntado aos professores quais recursos pedagógicos eles utilizam para minimizar essas dificuldades, registrando-se as seguintes respostas no Quadro 27.

Quadro 27- Recursos pedagógicos utilizados nas dificuldades

Participantes	Respostas
P <sub>B</sub>	Quando possível eu reservo o projetor e tento levar algumas imagens, ou peço que eles imaginem as situações.
P <sub>F</sub>	Até o momento não tive tempo de preparar uma aula diferente, mas levo os slides quando possível.
P <sub>Q</sub>	Eu já tentei levar alguns experimentos, mas acho que não deu certo.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quanto à utilização de ferramentas pedagógicas, observa-se um despreparo dos professores para o enfrentamento dessas dificuldades, haja vista que P<sub>B</sub> e P<sub>F</sub> restringem a utilização do projetor.

O P<sub>Q</sub> mencionou a tentativa de utilizar experimentos como estratégia pedagógica, mas relata que não obteve sucesso. Embora os experimentos proporcionem uma abordagem lúdica na aprendizagem, sua eficiência está relacionada com diversos outros fatores.

Cabe destacar que essas metodologias de ensino e os recursos didáticos empregados pelos professores não demonstram surtir efeito na visão dos estudantes migrantes.

Quando recorremos à literatura para o ensino multilinguístico, algumas metodologias de ensino têm sido testadas. Silva et al (2018), por meio de um projeto de extensão universitária, realizou oficinas em aula plurilíngue para o acolhimento de

migrantes na EJA em Porto Alegre. O projeto consistia em ministrar aulas de português para os migrantes, em turmas separadas da EJA, obtendo resultados satisfatórios.

Outra metodologia de ensino, podemos destacar Oliveira (2019), que em sua tese, realizou uma sequência didática, com objetivo de preparar os migrantes haitianos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para inserção no Ensino Superior. Com isso, abordou em sua sequência, aulas baseadas em provas dos ENEM anteriores, constituída pelo conjunto de gêneros textuais, promovendo as discussões e envolvimento dos migrantes.

De outro modo, Stoffel *et al* (2024) propuseram diferentes metodologias de ensino, que consideram a diversidade cultural nas escolas brasileiras, com o objetivo de reduzir os desafios enfrentados pelos migrantes e possibilitar a construção de uma aprendizagem mais significativa. Entre essas propostas, destacam-se:

- Promover atividades de interação entre os estudantes brasileiros e estrangeiros nas quais cada um fala da sua cultura e cada grupo pode analisar as diferenças culturais entre os países;
- Realizar uma aula de degustação - alunos brasileiros trazem pratos típicos do Brasil e alunos estrangeiros trazem, do seu país;
- Organizar um mural virtual no Padlet onde cada estudante aponta curiosidades de seu país, depois, promover debates e cada um apresenta sobre seu país;
- Aceitar respostas na língua materna nas provas desde que o professor coloque ao lado como seria o correto em português;
- Utilizar a gamificação na sala de aula - alunos podem adaptar os jogos ao contexto escolar e elaborar as regras daquele game, assim, por meio da socialização, interagiram com os iguais (pares) e aprendendo o idioma de forma lúdica (Stoffel et al, 2024, p 11-12).

Neste sentido, essas metodologias de ensino diferenciadas são possibilidades para minimizar os desafios enfrentados pelos migrantes, permitindo que se sintam acolhidos, integrados ao ambiente escolar e valorizados pela diversidade cultural que trazem consigo. Além disso, essas metodologias de ensino diferenciadas estão alinhadas às teorias do multiculturalismo, pois vão além do reconhecimento simbólico, promovendo transformações nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares (Santos, 2020).

#### 4.3.3 Mudanças Sugeridas

Nesse cenário de dificuldades, os professores foram questionados acerca de quais mudanças eles sugerem para superar esses desafios, sendo expostas as respostas recebidas no Quadro 28.

Quadro 28 - Mudanças sugeridas para superação dos desafios.

Participantes	Respostas
P <sub>B</sub>	Primeiro tem que reformular tudo, espaços, locais, condições, ferramentas. É algo delicado de se pensar, isso tem que vir de políticas públicas, lá do início, que pense nisso, pois o problema sempre estoura na escola e fica difícil para o professor.
P <sub>F</sub>	Tem que ter profissionais que conheçam essa realidade ou que façam formações para os professores sobre isso. E assim, se tiver orientações e auxílios de outros profissionais fica mais fácil.
P <sub>Q</sub>	Eu creio que a gente tem que ter muita formação continuada dentro dessa área, para esses professores que atuam com esse tipo de público, além de materiais mais assertivos para esses estudantes, digo livros didáticos e etc, que façam que os estudantes tenham uma compreensão melhor.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Ao se analisar as sugestões fornecidas, cada professor trouxe uma perspectiva única, o P<sub>Q</sub> destacou a importância da formação continuada para os professores que atuam com estudantes migrantes, o P<sub>B</sub> abordou a necessidade de políticas públicas que abordem essas questões desde o início. Por sua vez, o P<sub>F</sub> destacou a importância de ter profissionais especializados e que compreendam a realidade dos estudantes migrantes.

Esses apontamentos de P<sub>Q</sub> e P<sub>F</sub> se alinham à proposta de Balzan *et al.* (2023), na necessidade de capacitação de professores para o ensino de Língua Portuguesa a migrantes e a implementação de políticas públicas que promovam o acolhimento desse grupo.

É preciso que as Instituições de Ensino integrem nos currículos dos cursos de Licenciatura, não só em Letras, disciplinas que tratem essas migrações recentes, como o ensino de Português como Língua de Acolhimento e de metodologias para estudantes migrantes, sob uma perspectiva plurilíngue, aspecto defendido por Cursino (2020) e Balzan *et al.* (2023).

Nessa perspectiva, é importante destacar que toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo de formação, como a direção, os coordenadores e a equipe



de apoio. Uma alternativa para essa realidade é a promoção de espaços para comunicação entre a comunidade escolar e os estudantes migrantes.

De todo modo, os professores da EJA enfrentam grandes desafios: adaptar-se a novos contextos, superar barreiras impostas pelo pensamento conservador e respeitar os conhecimentos dessa parcela da população que foi marginalizada no processo educativo, como forma de combater a exclusão social (Ribeiro, 2019).

Importante ressaltar a fala de P<sub>B</sub>, *“isso tem que vir de políticas públicas, lá do início”*, esse trecho revela que a problemática EJA e migrantes não se resume à mera formação de professores. Todo esse fenômeno está interligado a um sistema que emerge desde o multiculturalismo colonial (Santos, 2013). Essa situação tem sido agravada por políticas públicas falhas que não proporcionam um ensino multilinguístico, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 preconizam (Cursino, 2020).

Conforme expresso por P<sub>B</sub> *“pois o problema sempre estoura na escola e fica difícil para o professor”*. Responsabilizar a escola como a principal instituição responsável por articular esses princípios reforça a negligência do Estado em garantir o direito à educação para estudantes migrantes (Neves, 2018).

Dessa forma, a solução dos desafios enfrentados pelos estudantes migrantes na EJA necessita de uma ação conjunta que envolva a escola, a comunidade e, sobretudo, políticas públicas. Sendo assim, será possível garantir uma educação de qualidade para todos, sem exceção, e promover a integração social desses migrantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os desafios enfrentados por migrantes na aprendizagem de Ciências da Natureza em uma escola pública em Cuiabá/MT, observou-se que a principal motivação para esses estudantes ingressarem na EJA é a busca por melhores condições de vida e trabalho.

Os dados revelaram que a maioria desses migrantes estão inseridos no trabalho informal, enquanto outra parcela possui vínculo formal de trabalho. Em ambos os casos, as atividades desempenhadas exigem pouca ou nenhuma qualificação profissional. E para esses estudantes, terminar os estudos na EJA representa uma oportunidade de alcançar melhores salários e qualidade de vida.

Quanto à escolarização, todos os migrantes investigados foram alfabetizados e frequentaram a escola no Haiti. No entanto, a disparidade educacional e o longo período fora do meio escolar constituem obstáculos para a aprendizagem.

Na aprendizagem, os principais desafios enfrentados por esses migrantes estão relacionados às limitações no domínio do idioma, especialmente na escrita e interpretação. Ademais, fatores como dificuldades de comunicação com professores e a defasagem nos conhecimentos básicos prévios, agravada pela reclassificação inadequada, também contribuem para esses obstáculos.

Na aprendizagem de Ciências da Natureza, os principais desafios estão no uso de termos, símbolos e cálculos que não se conectam com a experiência cotidiana desses migrantes, o que faz com que percebam a Ciência como algo abstrato e inacessível. Além disso, a necessidade de compreender uma linguagem científica é agravada pela defasagem no domínio do idioma, na escrita e na interpretação.

A pesquisa também identificou que as estratégias docentes utilizadas para enfrentar esses desafios estão limitadas às práticas tradicionais de ensino. No entanto, essas abordagens são consideradas inadequadas para o desenvolvimento das habilidades necessárias no contexto de migrantes na EJA.

Apesar disso, essa responsabilidade não se limita exclusivamente ao professor, já que esse profissional enfrenta uma formação deficiente no que diz respeito ao ensino para estudantes migrantes. Com isso, entende-se a importância da formação continuada para o acolhimento desses estudantes, visto que estão diretamente ligados à formação deste público.

Desta forma, para que haja uma formação eficaz, faz-se necessário a elaboração de Políticas Públicas que possibilitem a inserção do migrante. Essas Políticas, por sua vez, fornecem diretrizes que incentivem práticas multiculturais e ofereçam suporte adequado a esses migrantes.

A formação de professores proporciona aos educadores a habilidade de lidar com a diversidade cultural e linguística, desenvolvendo estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos migrantes.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível detalhar algumas estratégias de ensino para serem abordadas com migrantes, de forma que os inclua no processo de ensino e aprendizagem. Estratégias que, quando desenvolvidas de maneira clara e sistêmica, torna os estudantes participantes ativos desse processo.

Ao analisar os estudos existentes, percebe-se que a maioria está voltada para o ensino de língua portuguesa para migrantes, haja vista que constituem o maior desafio, conforme os achados do presente estudo. Entretanto, quando direcionados para área de Ciências da Natureza, poucas pesquisas têm se debruçado sobre essa problemática.

Sendo assim, o presente estudo contribui para o meio científico e pedagógico ao evidenciar os desafios que os migrantes enfrentam ao frequentar a EJA, possibilitando um olhar mais minucioso para criação de políticas específicas, bem como estratégias de ensino multicultural.

Desta forma, além de contribuir com sugestões para Políticas Públicas, o estudo deixa espaço para novas pesquisas que explorem os métodos pedagógicos e suas viabilidades, contribuindo também para o desenvolvimento de pesquisas voltadas especificamente para migrantes haitianos, com ênfase na área de Ciências da Natureza.

O impacto social e educacional da inclusão de migrantes na EJA reflete diretamente os princípios do multiculturalismo. Além de proporcionar acesso à educação e melhorar a aprendizagem dos migrantes, essa inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa, multicultural e integradora, ao promover a valorização e o respeito pelas diferentes culturas existentes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. Refugiados: a nova face do oprimido na educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, p. 592–602, 2019.
- ANDÓ FILHO, Fábio. **Migrantes “educáveis”: trajetórias de trabalho e educação de adultos nas migrações**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, 2019.
- ANTOINE, Dominique; AMARAL, Wagner Roberto do. Migrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.28, e44846, jan. 2022. Epub 05-Dez-2022. <https://doi.org/10.26512/lc28202244846>.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento** / Celso Antunes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Vanda Aparecida; COSTA, Thiago Batista; TAVARES, Manuel. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44 jan./abr. 2018.
- BALZAN, Carina Fior Postinger; SOUZA, Monique Dias; PEDRASSANI; Júlia Sonaglio; VIEIRA, Leandro Rocha; SANTOS, Aléxia Islabão dos. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na Educação Básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53123, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. **Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), 2021.
- BISINELLA, Patricia Borges Gomes. **Trajetórias educativas de imigrantes haitianos na EJA em Caxias do Sul – RS**. FAMUR. Caxias do Sul, v. 2, n. 1, p. 63-85, jul. 2022.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB,2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Conhecimento de Física – Brasília, 1999.

BULHÕES, Carlos Gabriel Araújo., DARSIE, Marta Maria. Pontin, LEÃO, Marcelo Franco. Reflexões sobre teorias epistemológicas do conhecimento que influenciam o multiculturalismo. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v. 15, n. 6, p. 4942–4955, 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n6-006>.

BULLA, Gabriela da Silva.; DA SILVA, Mariana Bulegon da. Escola, multiletramentos e tecnologias na aula de Língua Portuguesa: reflexões a partir de um projeto sobre Youtubers. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1984–1997, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.10592. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10592>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.

CARDOSO, Lara Andréia Sant’ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. Pensamento pós-colonial, gênero e poder em María Lugones: multiplicidade ontológica e multiculturalismo. **Trans/Form/Ação**, [S.L.], v. 45, p. 311-338, 2022. FapUNIFESP (SciELO).

CASTRO, Carolina Santos Gessner de. **Povos originários venezuelanos de etnia Warao na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso nas escolas municipais de Belo Horizonte em 2022**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; MACEDO, Marília., **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. Para que(m) é útil o ensino? 2.ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

CISCATO, Carlos.Alberto Mattoso, BELTRAN, Nelson. Orlando. **Química, Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação Geral**. São Paulo: Cortez,1991.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 002/2019. Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino**. Publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 27 nov. 2019.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/ refugiados. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

DIETZ, Gunther; CORTÉS, Laura Selene Mateos. Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no México. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 46, n. 4, p. 1-26, 2021. FapUNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116232>.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e Adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: 2000. 314p. Tese Doutorado – PUCSP.

DOMINIQUE, Antoine. **As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2020.

DREBES, Laila Mayara. **Rural young in international migrations**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FERRINI, Juliana Esperança. **O encontro entre ensino de história e patrimônio cultural: uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP)**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Saberes Históricos no Espaço Escolar, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. 127 p. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2002.

FRANZI, Simone. **Educação ambiental e monocultura canavieira: desvendando a compreensão sobre a interação do ser humano com o meio ambiente em alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 2015.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica**. Ação cultural para liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 12-23. 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Giovani.; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 164-175, 29 mar. 2020. Portal de Periódicos UFPB.

GODOI, Marcos; NOVELLI, Fabiula Isoton.; KAWASHIMA Larissa Beraldo. Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no Ensino Médio. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 1-13, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902021200888>.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p 109-123, jan./jun. 2003.

HADDAD, Sérgio. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.

HENNICKA, Micheli Daiani. **Educação de jovens e adultos uma perspectiva freireana e intercultural**. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, v. 26, p. 5-28, maio/ago. 2004.

KOCHAN, Keity Alesandra; STACHESKI, Geison Carlos. **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA**. 2020. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Física, Uninter, Uninter, 2020.

LIMA, Carolina de Souza; CASTRO, Vívian Monsef de. **Educação Inclusiva: projetos sociais e políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de crianças imigrantes no sistema público de ensino do município de São Paulo**. *Revista Internacional Consinter de Direito*, [S.L.], p. 137-154, 30 jun. 2024.

LEÃO, Marcelo Franco. **Ensinar Química por meio de alimentos: possibilidades de promover alfabetização científica na educação de jovens e adultos**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, ago. 2014.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. **Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso?** In: NEVES, I. C. B. et.al. (Org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LUZ, Nélia Paula Rodrigues da. **Alfabetização de adultos no Distrito Federal: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Centro de Estudos

Avançados Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, 2016.

SILVA, Leda Maria Messias da; LIMA, Sarah somensi de. Imigração Haitiana no Brasil: os Motivos da Onda Migratória, as Propostas para a Inclusão dos Imigrantes e a sua Proteção à Dignidade Humana. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, [S. l.], n. 48, 2016. DOI: 10.17808/des.48.541. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/541>.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 12 de nov de 2023.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 25.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro, Andrade, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira Educacional** [Internet]. 2009. Mai;14(41):269–80.

MOLINARI, Daniela da Rosa.; TURATTI, Luciana.; CARRENO, Ioná. A proteção dos direitos sociais na perspectiva do desenvolvimento e das políticas públicas igualitárias e não discriminatórias. **Interações** (Campo Grande), [S.L.], p. 101-113, 28 abr. 2022.

MOREIRA, Ana Elisa Roque. **O Sol, a Terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 96 f.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas: Construindo caminhos**. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

MOURA, Cristiano Barbosa de; GUERRA, Andreia. **História Cultural da Ciência: Um Caminho Possível para a Discussão sobre as Práticas Científicas no Ensino de Ciências?**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v. 16, n. 3, p. 725-748, dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 36, n. 105, p. 117-129, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>.

NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 18 mar. 2020.

NOSELLA, Paolo. **Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo**. Dossiê: Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil. v. 1 n. 4, 2020.



- NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.
- PEDERIVA, Alice Martins; MATTA, Amanda Aliende da; LOVATO, Antonio Sagrado. **Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural.** Educação & Realidade. [S.L.], v. 47, p. 1-20, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01>.
- PEREIRA, Larissa do Livramento. **A escolarização de trabalhadores migrantes na Educação de Jovens e Adultos diante da longa jornada de trabalho.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.
- PESSOA, Helen Moura. **Educação ambiental e currículos nômades: conexões com a filosofia pós-estruturalista.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [S.L.], v. 24, p. 1-18, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240105>.
- RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com o ensino de Química.** UFMT: Dissertação (Mestrado), Cuiabá, 2009.
- ROLDÃO, Sandra Felício; SOUZA, Sirlei de. A inserção escolar de imigrantes haitianos na cidade de Joinville (SC). **Revista Científica Interdisciplinar Interlogos**, v. 6, n. 1, p. 103 – 116, 2019.
- SÁ, Ana Paula Dos Santos de. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-19, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820654>.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. 583 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41311>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 6, n. 3, p. 237-280, 2002. Acesso em: 1 maio. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Bruno Freitas. O multiculturalismo na Educação. **Revista Interdisciplinar**, Versão Digital – ISSN: 1982-5374 v.14, n.22, p. 88-100, 2020.

SANTOS, Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 11-18.

SERAFIM, Jucenir da Silva; CABRAL, Vinícius Neves de; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013- 2019). **Revista Cocar**. Belém, v. 15, n. 31, p. 1-16, 01 jan. 2021.

SILVA, Evandro Anderson da. **As políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2013.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SILVA, Rodrigo Lages e; BULLA, Gabriela da Silva; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da; ARAUJO, Matheus dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue**. Revista Lusófona de Educação, [S.L.], n. 42, p. 161-175, 24 fev. 2018.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr; RAMOS, Aloisio Oliveira; GOMES, Eliane Moraes da Cruz; GONZATTI, Luciane Demiquei; NETTO, Luciana Borges Felipe; AROZI, Márcia Helena; RÊGO, Katiúscia Souza; ALBUQUERQUE, Valéria Lúcia. **Cultura em sala de aula: estratégias para superar desafios e promover a integração de alunos imigrantes nas escolas brasileiras**. Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar - Issn 2675-6218, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 1-23, 1 jan. 2024.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 11 25., 2014. p. 163-190.

TAVARES, Manuel. Resenha de “Epistemologia do Sul” de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 1, p. 183-189, 2009.

TEIXEIRA, Ana Christina Celano; SILVA, Eliana Cristina Motta da; BALOG, Daniela Longobucco Teixeira; SÁ, Bianca. Por que é tão difícil pertencer? As dificuldades dos refugiados em seus processos de inserção no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 265-277, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200016>.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Educar, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina; KEOMA DO NASCIMENTO, Eron; PEREIRA DO LIVRAMENTO, Larissa. Os desafios na escolarização de trabalhadores migrantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 60–76, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65892. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65892>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VIEIRA, Cainã Domit. **Imigração, trabalho e precarização: As condições de trabalho do imigrante haitiano na região metropolitana de Curitiba a partir de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VOLMER, Lovani; ROS, Pietra da. Língua como Acolhimento e construção identitária. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 7, n. 17, p. 87-95, 2020.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi - 2º edição - Porto Alegre : Bookman, 2001.

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS MIGRANTES

Nome completo: \_\_\_\_\_.

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_.

Naturalidade: \_\_\_\_\_.

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

Estado Civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( )

Outro: \_\_\_\_\_.

Em que ano migrou para o Brasil: \_\_\_\_\_.

Com qual familiar migrou para o Brasil: \_\_\_\_\_.

Por qual motivo migrou para o Brasil?:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quantidade de pessoas na sua família: \_\_\_\_\_.

Telefone fixo: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_.

Em relação a sua cor (raça) você se considera: ( ) Branco ( ) Negro ( ) Pardo ( )

Outro: \_\_\_\_\_.

Você tem filhos(as): ( ) Sim ( ) Não. Quantos: \_\_\_\_\_.

Nível de escolaridade:

a) Do seu pai: ( ) analfabeto ( ) 1º grau ( ) 2º grau ( ) superior ( ) completo ( ) incompleto

b) Da sua mãe: ( ) analfabeta ( ) 1º grau ( ) 2º grau ( ) superior ( ) completo ( ) incompleto

Qual o meio de transporte você utiliza para vir para escola? ( ) Ônibus ( ) Carro ( ) A pé ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

No momento, você exerce trabalho remunerado? ( ) Sim ( ) Não

Em média, quantas horas você trabalha por dia?

( ) até 6 horas ( ) mais de 6 horas e até 10 horas ( ) mais de 10 horas

Qual a sua função? \_\_\_\_\_.

Você é registrado em carteira (ou é estatutário, no caso de funcionário público)? ( ) Sim ( ) Não

Quando você começou a trabalhar foi necessário parar de estudar? ( ) Sim ( ) Não

Porquê?

---

---

Frequentou a escola no país de origem? ( ) Sim ( ) Não.

Se sim, até qual idade estudou no país de origem? \_\_\_\_\_.

Você é alfabetizado na língua materna? ( ) Sim ( ) Não.

Quais línguas você fala? \_\_\_\_\_.

Durante sua fase escolar, teve aula de Ciências da Natureza? ( ) Sim ( ) Não.

Se sim, quais disciplinas integravam seu currículo? ( ) Química ( ) Física ( ) Biologia

Quais disciplinas você tinha mais afinidade durante seu período escolar?

---

Questões referente ao período POSTERIOR a migração.

Por qual motivo você buscou os estudos no Brasil?

---

---

Em quais aspectos os estudos podem te proporcionar melhores condições no Brasil?

---

---

## APÊNDICE II

### ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ESTUDANTES MIGRANTES

- Quais são suas lembranças de quando frequentou a escola no seu país de origem?
- Você se recorda das aulas de Ciências? Qual você mais gostava?
- Após migrar ao Brasil, por qual motivo decidiu retornar aos estudos?
- Quais as maiores dificuldades de aprendizagem você possui?
- Dentre as disciplinas de Ciências da Natureza qual você tem mais dificuldade em aprender? Por quê?
- Qual das disciplinas de ciências da natureza é a mais difícil de aprender na sua realidade?
- Quais as principais dificuldades que você apresenta na aprendizagem de Ciências: Língua Portuguesa? Escutar? Interpretar? Escrita? Símbolos? Falta de aulas práticas? Falta de recursos?
- Quais as posturas dos professores quanto às dificuldades que você apresenta?
- Quais os materiais didáticos (livros, apostilas etc.) que os seus professores utilizam para ensinar Ciências?
- Seus professores de Ciências utilizam alguma metodologia para ensinar diferente?

### APÊNDICE III

#### ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

- Para você qual a importância da modalidade EJA?
- Você julga a modalidade EJA adequada para atender a necessidade dos estudantes migrantes?
- Você considera que possui formação acadêmica e/ou continuada adequada para trabalhar com esses estudantes migrantes na modalidade EJA?
- Em sua concepção, quais são os desafios no ensino para esses estudantes migrantes?
- E referente ao ensino da Ciência que ministra, quais são os desafios para esses estudantes migrantes?
- Na sua concepção, qual a maior dificuldade dos estudantes migrantes na aprendizagem?
- Quais ferramentas e/ou metodologias você tem utilizado ou já utilizou para atender esses desafios dos estudantes migrantes?
- Você diria que a estrutura e os recursos didáticos da escola são suficientes para superar esses desafios? Porquê?
- Quais mudanças você propõe para superar esses desafios no ensino de ciências para estudantes migrantes?

# Documento Digitalizado Restrito

## Dissertação

**Assunto:** Dissertação  
**Assinado por:** Andreia Silva  
**Tipo do Documento:** Comprovante  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Restrito  
**Hipótese Legal:** Direito Autoral (Art. 24, III, da Lei no 9.610/1998)  
**Tipo de Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Andreia Maria de Sousa da Silva, TECNICO EM SECRETARIADO**, em 13/02/2025 14:12:58.

Este documento foi armazenado no SUAP em 13/02/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 886582

**Código de Autenticação:** edcc37a6e8

