

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO: IDENTIDADE CULTURAL DO PROFESSOR NO ENSINO BÁSICO EM RORAIMA

EDUCATION AND MIGRATION: CULTURAL IDENTITY OF THE TEACHER IN
BASIC EDUCATION IN RORAIMA

DOI: 10.5281/zenodo.16206801

Ogaciano dos Santos Neves

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR), E-mail: ogaciano@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0002-4046-709X>

RESUMO: O fluxo migratório de crianças venezuelanas para Roraima é contínuo, exigindo que o(a) professor(a) atue como mediador(a) intercultural, promovendo inclusão e ensino de qualidade. Este estudo objetiva evidenciar a importância de o(a) educador(a) assumir uma identidade cultural alinhada a uma pedagogia democrática, crítica, ética e humana. Adotou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, exploratória, integrativa e descritiva, com base em artigos do Google Acadêmico, SciELO e em autores como Freire (2001), Vigotski (1991), Hall (2005) e Candau (2014), além de dados da UNICEF, para descrever o cenário e o contexto local. Pretende-se contribuir para práticas docentes mais críticas e inclusivas frente à realidade migratória, favorecendo a compreensão do papel do professor como agente sociocultural na mediação da interculturalidade e promovendo práticas educativas mais críticas, éticas e inclusivas no contexto em questão.

Palavras-chave: Identidade cultural. Interculturalidade. Educação. Migrantes.

ABSTRACT: The migratory flow of Venezuelan children to Roraima is continuous, requiring teachers to act as intercultural mediators, promoting inclusion and quality education. This study aims to highlight the importance of educators assuming a cultural identity aligned with a democratic, critical, ethical and humane pedagogy. A bibliographic research was adopted, with a qualitative, exploratory, integrative and descriptive approach, based on articles from Google Scholar, SciELO and authors such as Freire (2001), Vigotski (1991), Hall (2005) and Candau (2014), in addition to data from UNICEF, to describe the local scenario and context. The aim is to contribute to more critical and inclusive teaching practices in the face of the migratory reality, favoring the understanding of the role of teachers as sociocultural agents in mediating interculturality and promoting more critical, ethical and inclusive educational practices in the context in question.

Keywords: Cultural identity. Interculturality. Education. Migrants.

1. INTRODUÇÃO

A igualdade de todos perante a lei, independentemente da nacionalidade, constitui um princípio consagrado na Constituição Federal de 1988, o qual está consagrado como Direito Humano Fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). O Brasil, reconhecido como um país republicano e acolhedor, adota diversas políticas públicas assistenciais, como o próprio Sistema Único de Saúde (SUS), programas de auxílios financeiros a populações em situação de vulnerabilidade e iniciativas de promoção da educação de qualidade.

Essas condições, entre outros fatores, explicam a intensa migração de venezuelanos para o território nacional, com destaque para o estado de Roraima, cuja fronteira terrestre com a Venezuela constitui um dos principais pontos de entrada de crianças e famílias migrantes.

Nesse contexto, a escola emerge como espaço que abarcam o acolhimento, a promoção das denominadas Habilidades e Competências, assim como experiências de aprendizagem das crianças pequenas. Diante desse desafio, este artigo propõe refletir sobre a necessidade de o professor da educação básica roraimense, especialmente do município de Boa Vista, atuar e assumir o papel de *agente sociocultural* (Candau, 2014), desenvolvendo uma identidade cultural acolhedora, ética e humana, capaz de mediar as relações interculturais e promover práticas educativas inclusivas.

Nas últimas décadas, a temática da migração e seus impactos na educação tem ganhado destaque em diversas pesquisas nacionais e internacionais, sobretudo no contexto dos Estados da América Latina. Estudos como os de Barbosa et al. (2020), Oliveira (2021) e Cunha e Ildebrand (2021) analisam os efeitos da imigração venezuelana em Roraima, abordando desafios relacionados à saúde, assistência social e acesso à educação. No entanto, ainda são escassas as investigações que se debruçam especificamente sobre a identidade cultural do professor que atua em contextos de intensa mobilidade humana. A lacuna é ainda mais evidente quando se trata da análise do papel docente como mediador da interculturalidade em espaços escolares fortemente marcados por desigualdades estruturais e exclusão simbólica.

Discussões de orientação pedagógica, como as de Candau (2014) e Freire (2021), indicam a urgência de uma prática educativa que reconheça a diversidade como valor fundante da ação docente. Ao mesmo tempo, o autor Hall (2005) aprofunda o entendimento da identidade

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

como processo relacional, atravessado por discursos, experiências e pertencimentos múltiplos. Frente a esse cenário, este estudo contribui ao debate teórico ao integrar essas abordagens com o contexto roraimense de migração, propondo uma reflexão sobre a constituição da identidade cultural docente como instrumento de transformação social no ambiente escolar.

Com este estudo, busca-se contribuir para o diálogo teórico sobre os desafios que permeiam o contexto de ensino roraimense e favorecer pesquisas futuras nos campos da migração, da escola, da docência, da identidade e da cultura. Além disso, pretende-se colaborar não apenas para a superação das crises de identidade vivenciadas pelos estudantes migrantes, mas também para a formação de sujeitos históricos, críticos e socialmente comprometidos.

O trabalho divide-se em outras quatro seções: Metodologia; O deslocamento e a crise de identidade das crianças migrantes; A importância e a identidade cultural para o professor no contexto da migração; e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2002, p. 133), “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Nesse tipo de pesquisa, analisa-se e dialoga-se com dados que não precisam ser quantificados (Gil, 2002; Minayo, 2022).

Além disso, a pesquisa caracteriza-se como uma análise bibliográfica, de natureza exploratória, integrativa e descritiva. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza”.

Nessa etapa, estabeleceu-se o critério de inclusão de trabalhos que relacionassem o contexto local, a migração e a identidade docente, produzidos nos últimos 10 (dez) anos. Para as buscas, utilizaram-se como descritores de busca: “migração roraimense”, “criança venezuelana” e “crise migratória”, os quais foram inseridos nas bases de dados da CAPES, no Google Acadêmico e em outras plataformas científicas relevantes.

As bases de dados utilizadas para a busca das fontes foram o Google Acadêmico e a

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

plataforma SciELO, priorizando publicações relevantes para a temática abordada. Foram selecionados autores de referência, como Paulo Freire (2001), Hall (2005), Vygotski (1991) e Candau (2014), além de informações produzidas por organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Além disso, a análise foi enriquecida por experiências profissionais vivenciadas pelo autor no exercício da docência em contextos educacionais afetados pela migração, o que contribuiu para uma leitura crítica e situada dos referenciais selecionados.

O método integrativo permitiu reunir e sistematizar o conhecimento produzido sobre o impacto da migração na educação, a crise de identidade dos estudantes migrantes e o papel do professor como agente sociocultural no ambiente escolar. Já a abordagem descritiva teve como objetivo caracterizar as condições educacionais, sociais e culturais que envolvem o contexto migratório no estado de Roraima, destacando a importância de uma prática pedagógica democrática, crítica, ética e humana.

Por meio dessa metodologia, buscou-se evidenciar a necessidade de o educador da educação básica assumir uma identidade cultural aberta à pluralidade, mediando as interações culturais no espaço escolar de maneira inclusiva e respeitosa, de modo a favorecer a aprendizagem e a formação cidadã dos alunos migrantes.

3. O DESLOCAMENTO E A CRISE DE IDENTIDADE DAS CRIANÇAS MIGRANTES.

A migração de crianças da Venezuela para o estado de Roraima mantém um fluxo contínuo. Para Lima (2024, p. 1), isso ocorre pelo “aprofundamento das disputas entre governo e oposição na Venezuela na segunda década do século XXI e o embargo econômico imposto pelo governo americano levaram a Venezuela a um processo de desabastecimento, inclusive de alimentos”.

Assim, a migração, enquanto processo de deslocamento cultural, tem sido objeto de estudo em diversos campos como na educação e saúde (Seixas, 2016). Conforme Barbosa *et al* (2020), aquele processo implica na necessidade de reestruturações na assistência básica à saúde, que deve ser adequada para garantir a universalização do atendimento a toda a população.

Além disso, investir em estudos e práticas pedagógicas voltados aos direitos dos

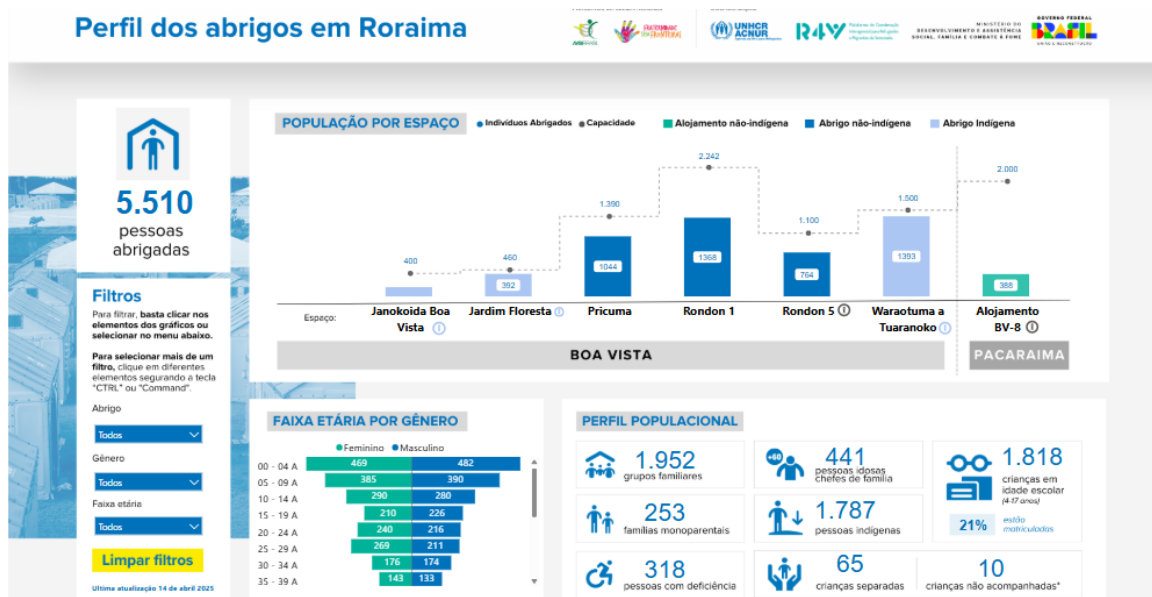
REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

cidadãos migrantes configura-se como uma alternativa para a promoção de aspectos de cidadania, identitários, linguísticos e culturais (Ildebrand; Cunha, 2021).

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020) apontam que existem aproximadamente 5,4 milhões de refugiados e migrantes venezuelanos ao redor do mundo, dos quais cerca de 2,5 milhões residem em diferentes países das Américas sob diversas formas legais de estadia (Oliveira, 2021). Roraima, por ser um estado que faz fronteira direta com a Venezuela, via BR 174, atua como ponto de passagem e, em muitos casos, de destino para famílias que buscam escapar da fome e da extrema vulnerabilidade (Barbosa *et al*, 2020).

Após o deslocamento para o território brasileiro, os migrantes passam a ocupar diferentes espaços como moradia, sendo parte acolhida pela Operação Acolhida, por meio de abrigos mantidos por uma atuação conjunta entre o UNICEF, o Exército Brasileiro, a organização Fraternidade sem Fronteiras e demais órgãos institucionais. A Figura 1 apresenta o perfil dos abrigos em Roraima, que atualmente mantém 5.510 pessoas. No entanto, o estado não consegue atender à totalidade da população migrante, de modo que milhares permanecem em situação de rua.

Figura 1: Perfil dos abrigos em Roraima



Fonte: ACNUR, 2025.

Esse deslocamento cultural, marcado por características de peregrinação, expõe adultos

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

e crianças a processos contínuos de sofrimento, desde a saída da Venezuela até a tentativa de restabelecimento de sua dignidade social em território roraimense. Ressalte-se que o conceito de lar, nesse contexto, é ampliado para incluir moradias improvisadas, como barracos de lona, construções abandonadas, invasões de lavrados, praças públicas, pontos turísticos ou ainda abrigos da Operação Acolhida.

Após a inserção das crianças migrantes no sistema educacional de Roraima, especialmente na Educação Básica I, observa-se o surgimento de processos de descentralização e de crises de identidade sociocultural, fenômenos que são também influenciados pela/dentro da cultura escolar. Segundo Seffner (2019, p. 1), a cultura escolar é entendida como:

um conjunto articulado de registros simbólicos, dispositivos disciplinares específicos, estrutura curricular, modos e meios de realizar as atividades, linguajar próprio, formas de avaliação, estratégias de sociabilidade e de socialização que permitem reconhecer os contornos da instituição, conhecer seus limites e possibilidades e pensar seu lugar e funções no tecido social e político.

Estar na sala de aula representa não apenas um passo significativo para a superação do sofrimento vivenciado pelo aluno venezuelano, mas também uma oportunidade concreta de acesso à alimentação e ao acolhimento básico. Dessa forma, a escola amplia, inevitavelmente, sua função tradicional de mediação das competências educacionais, incorporando e/ou potencializando novas concepções assistencialistas voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes migrantes.

A sala de aula, enquanto espaço de múltiplas relações culturais, reflete diversos marcadores de pertencimento vinculados a diferentes realidades, como o idioma, o status familiar, os hábitos alimentares, entre outros elementos socioculturais, provenientes tanto da cultura local quanto da cultura migrante. Esses marcadores impactam diretamente na construção identitária dos alunos no contexto escolar.

Para Vigotski (2001, p. 148-149), “um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos”.

Aqueles marcadores de pertencimentos podem desencadear crises de identidade nas crianças migrantes, levando-as a formular questionamentos internos, aqui inferidos de maneira

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

empírica a partir de conversas informais com estudantes venezuelanos da educação básica, tais como: Se eu falar errado em português, vão rir de mim? Por que não posso ter o mesmo material escolar? ou ainda: Sou excluído por vir de um país sem comida? Não querem ser meus amigos, dentre outras falas.

A imaginação infantil, que em condições normais é utilizada para criar e recriar mundos de fantasia, em alguns momentos, passa a ser permeada pelo sofrimento e pela angústia expressos por questionamentos.

Esses questionamentos, muitas vezes silenciosos e internalizados, manifestam-se sutilmente no comportamento das crianças, tornando-se difíceis de serem percebidos ou compreendidos pelos professores, sobretudo quando não há uma relação consolidada de empatia, escuta sensível e reconhecimento mútuo.

A ausência de uma comunicação efetiva, baseada no respeito e na valorização das experiências individuais, dificulta a criação de um ambiente acolhedor e seguro. Nessa perspectiva, momentos de troca afetiva e pedagógica entre professor e aluno tornam-se fundamentais para o fortalecimento dos vínculos, para a mediação das inseguranças identitárias e para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a inclusão e a autorrepresentação das crianças migrantes no contexto escolar.

Destaca-se que, aderindo às concepções de Hall (1989), essas mudanças e incertezas são produtos da realidade desumana vivenciada pela criança, levando-a a um estado de vulnerabilidade que compromete diretamente seu processo de escolarização. A estrutura que anteriormente oferecia à criança um senso de estabilidade — constituída pelo lar, pela família, pelo bem-estar e pelo ambiente sociocultural de origem — torna-se inexistente ou profundamente abalada. Conforme relata Hall (1989, p. 20),

A assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

A identidade é um processo dinâmico e contínuo, que se inicia na infância e se aprofunda ao longo do desenvolvimento humano. Embora as crises identitárias sejam mais comumente associadas à adolescência, é possível observar sinais dessas crises já na infância, sobretudo em contextos de instabilidade social, como os vivenciados por crianças migrantes.

De acordo com Hall (1989), a identidade não é fixa nem essencialista, mas construída por meio das interações sociais e culturais, estando sujeita a descontinuidades e rupturas. Nesse sentido, crianças expostas a experiências desumanizantes, como o deslocamento forçado, a exclusão social e o preconceito cultural, podem apresentar conflitos internos relacionados ao pertencimento, à autoestima e ao reconhecimento do outro.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural vygotskiana, compreende-se que as relações educacionais se desenvolvem a partir da interação entre diferentes zonas de desenvolvimento: a real, que corresponde ao que o educando já é capaz de realizar por conta própria; a potencial, que representa aquilo que ele pode aprender com a mediação de outros estudantes, professores ou por meio do uso de ferramentas culturais; e a proximal, que abrange as possibilidades de aprendizagem futuras, em processo de construção.

Esses processos interativos reforçam a noção de que a subjetividade é constituída nas relações sociais e, por consequência, que situações de vulnerabilidade impactam significativamente a formação da identidade. Nesse sentido, crianças migrantes que vivenciam rejeição ou invisibilidade em ambientes escolares e comunitários tornam-se suscetíveis a desenvolver estados de tensão subjetiva, característicos de uma crise identitária precoce.

4. A IMPORTÂNCIA E A IDENTIDADE CULTURAL PARA O PROFESSOR NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO

No cenário contemporâneo, marcado por intensos fluxos migratórios e por uma crescente diversidade cultural nas escolas, o papel do professor assume dimensões que transcendem a função de mero transmissor de conteúdos. A presença de estudantes migrantes impõe desafios e convoca à construção de uma prática pedagógica sensível às diferenças culturais, capaz de promover a inclusão e o reconhecimento das múltiplas identidades que coexistem no espaço escolar.

Inicialmente, parte-se do princípio que, “o conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (Hall, 1989, p. 8). No entanto, é preciso entender que “ensinar exige a assunção de uma identidade cultural” (Freire, 2021, p.41).

Assim, não se pretende impor ou fixar características consideradas essenciais à prática

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

pedagógica, mas sim propor a autodeclaração docente como uma estratégia para identificar e fortalecer traços que componham uma identidade profissional comprometida com a inclusão e com a formação integral dos estudantes.

Na visão de Nóvoa (2016, p. 6),

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constroi o seu percurso no interior da profissão docente.

A construção da identidade profissional docente se dá de forma coletiva, porém cada indivíduo molda seu próprio percurso e prática. Nenhuma pedagogia está dissociada da ideologia do professor, de suas experiências, vivências e, sobretudo, de sua identidade.

Diante do referencial teórico acima, questiona-se: qual deve ser a identidade cultural do professor que atua em um contexto migratório como o vivenciado em Roraima desde 2015 até os dias atuais? Qual a importância dessa identidade cultural para o processo de ensino-aprendizagem no atual cenário migratório? Como o professor pode colaborar para as crianças migrantes estabelecerem suas próprias identidades socioculturais?

Para discutir a identidade cultural, Hall (2005) propõe três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é “concebido como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, cujo ‘centro’ era constituído por um núcleo interior essencial e imutável” (Hall, 2005, p. 10). Já o sujeito sociológico “reflete a complexidade crescente do mundo moderno, reconhecendo que esse núcleo interno não é autônomo, mas se constroi nas relações com outros indivíduos que lhe transmitem valores, significados e símbolos culturais” (Hall, 2005, p. 11).

Considerando que a contemporaneidade é permeada pela lógica da pós-modernidade, adota-se, neste estudo, a terceira concepção proposta por Hall (1989), o sujeito pós-moderno. Contudo, reconhece-se que a criança é um sujeito em desenvolvimento biopsicossocial, isto é, desenvolve-se histórica e culturalmente nas diversas relações socioculturais que compõem seu entorno.

Esse sujeito é constituído historicamente, e não exclusivamente de forma biológica, e ao longo de sua trajetória até a fase adulta apresentará múltiplas identidades, muitas vezes contraditórias ou não resolvidas. A identidade, nessa perspectiva, é móvel, construída e

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

reconstruída continuamente em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados pelos sistemas culturais que os cercam (Hall, 1989, p. 13).

Dessa forma, a identidade cultural da criança migrante é mutável, sendo constante mente redefinida a partir das representações sociais que vivência. Ao ser inserida no ambiente escolar, a criança pode se sentir excluída, segregada ou se achar incapaz de alcançar seus objetivos — como viver socialmente, desenvolver-se ou, eventualmente, retornar ao país de origem. Nesse contexto, cabe ao professor representá-la de forma positiva, mediando as interações escolares de maneira afetiva e demonstrando a importância de cada aluno migrante ou não para o contexto social brasileiro, sempre sob uma perspectiva altruísta, uma vez que a criança não é responsável pelas circunstâncias adversas de seu país de origem.

Da atuação docente decorre a seguinte questão: como o professor poderá servir de motivador para a formação da identidade cultural dos educandos se não tiver clareza sobre a sua própria identidade? Sendo o educador uma referência para seus alunos, pressupõe-se a necessidade de adotar uma postura baseada em uma cultura democrática, crítica, participativa, motivadora e humana. Naturalmente, o educador poderá ser “espelhado” pelos educandos, atuando como modelo de aprendizagem e como “agente sociocultural” (Candau, 2014).

Conforme aponta Lacan, citado por Hall (2005, pág. 37, grifo nosso),

Naquilo que Lacan chama de "fase do espelho", a **criança que não está ainda coordenada** e não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa "**inteira**", **se vê ou se "imagina" a si própria refletida - seja literalmente**, no espelho, seja figurativamente, no "espelho" do olhar do outro-como uma "pessoa inteira"[...] A formação do eu no "olhar" do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual.

Por ser um indivíduo influenciado pela realidade social e o contexto de ensino, é possível e natural que o professor não possua uma identidade cultural fixa ou imutável. Contudo, cabe-lhe guiar o processo de ensino e aprendizagem escolar por meio de uma abordagem crítica, humana, democrática e ética, de modo a promover a convivência respeitosa com as diferenças culturais. Acredita-se que a assunção da própria identidade vai além do respeito às diversidades dos alunos: implica inter relacionar-se com inteireza, humanidade e compromisso social, lutando pela transformação da realidade vivida por essas crianças e pelo seu empoderamento.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Ao adotar uma postura de reconhecimento e valorização da alteridade, o professor favorece para que o próprio aluno se perceba como sujeito representado, culturalmente aceito e capaz de construir uma aprendizagem crítica e uma identidade escolar positiva. Para Freire (2021, p. 41), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isso implica a reafirmação e a compreensão de que a construção de uma prática pedagógica libertadora passa, necessariamente, pela definição de uma identidade docente comprometida tanto com o outro quanto consigo mesmo.

Assim, o propósito de o professor assumir uma identidade cultural própria é o de estabelecer um ambiente escolar facilitador da comunhão entre as múltiplas culturas e das descobertas individuais de cada aluno, favorecendo, conseqüentemente, a autoassunção dos estudantes enquanto sujeitos singulares, históricos e plurais.

Nessa contextualização, Segundo Freire (2021, p. 42),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar, as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Desta forma, embora se reconheça que os atores do ambiente escolar — professores, alunos e toda a comunidade — são sujeitos em constante processo de mudança identitária, muitas vezes contraditória e não resolvida, as crianças migrantes apresentam especificidades. Essas crianças vivenciam uma crise de identidade resultante de diversos fatores, incluindo a negação de direitos básicos consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tais como o acesso à alimentação, à educação e à própria dignidade de vida.

Diante desse contexto, torna-se necessária a intervenção do professor como *agente sociocultural* (Candau, 2014), a fim de estimular os alunos a assumirem suas identidades culturais, independentemente da nacionalidade, reconhecendo o ser diferente como uma riqueza para a construção de uma comunidade intercultural. Nesse viés, Freire (2021, p. 42) afirma que:

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.

Nesse entendimento, ao assumir uma identidade pessoal, o professor não anula a

identidade dos alunos. Destaca-se que o conceito de identidade cultural é polissêmico, individual e sujeito a influências de diversas relações socioculturais, socioeconômicas, ideológicas, identitárias, dentre outras. Assim, seria inconclusivo e evidentemente prematuro definir uma identidade cultural docente única ou propor uma identidade que pudesse ser aplicável a todo e qualquer contexto social, pois há uma heterogeneidade estudantil.

Contudo, com base nas concepções de Hall (1989) e nas características necessárias à prática docente descritas por Freire (2021), pressupõe-se que o professor/educador construa uma identidade cultural marcada por atributos democráticos, progressistas, críticos, humanos e éticos, reconhecendo-se como ser de mudança social tanto no contexto educacional quanto na sociedade em geral.

Para favorecer o desenvolvimento da criticidade nos alunos, o professor deve superar a curiosidade ingênua, promovendo uma curiosidade epistemológica, capaz de impulsionar uma leitura crítica da realidade e uma educação emancipadora (Freire, 2021). Essa criticidade, contudo, não se estabelece de forma imediata ou limitada, pois “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (Freire, 2021, pág. 33).

Nesse sentido, ao descrever a ética escolar, Freire (2021) afirma que “não é possível conceber o ser humano longe da ética, quanto mais fora dela”. No âmbito da educação escolar municipal, a ética também se manifesta no tratamento equitativo aos alunos migrantes, de modo que ações afirmativas direcionadas a esses estudantes sejam pensadas e planejadas para facilitar seu empoderamento. Esse princípio dialoga com o direito à educação consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que,

A instrução [educação] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Portanto, a educação abrange a tolerância, a amizade entre todas as nações, raças, religiões ou condição de migrante, por exemplo. No contexto legal brasileiro, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reafirma que a educação é direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente determina que o ensino

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

deve ser ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 1) e de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996, p. 1).

Em consonância, Candau (2014) esclarece que empoderar não significa transferir ou estabelecer a supremacia de um grupo social sobre outro, mas possibilitar que grupos historicamente desfavorecidos se afirmem na sociedade em sintonia e respeito com os demais grupos de pertencimento, promovendo um ambiente intercultural. Segundo a autora, há necessidade de uma mudança na concepção de escola e de um posicionamento do professor quanto à assunção de sua identidade cultural. Em uma época de crise generalizada, marcada pelo surgimento de novos paradigmas políticos, sociais, científicos, culturais e éticos, o sentido da educação precisa ser ressignificado (Candau, 2014).

Para a compreensão deste estudo, pressupõe-se que a negação da identidade migrante e multifacetada das crianças venezuelanas implica em uma prática docente autoritária, apolítica, não acolhedora e antilegalista, ao infringir o ordenamento jurídico nacional e internacional do qual o Brasil é signatário. Assim, a prática docente não pode se afastar da afetividade e da humanidade no trato com as crianças migrantes, reconhecendo-as como sujeitos de sua própria história, cuja identidade cultural deve ser respeitada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente em contextos marcados pela migração, como o vivido no estado de Roraima, demanda uma postura ética, crítica e sensível às múltiplas realidades culturais presentes no ambiente escolar. Longe de ser estática ou uniforme, a identidade cultural do professor deve se constituir como um processo relacional e historicamente situado, atravessado pelas experiências, valores e desafios do cotidiano educacional.

Nesse cenário, o professor assume o papel de agente sociocultural, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como um princípio educativo fundamental. Sua identidade, portanto, deve refletir um compromisso com práticas pedagógicas que acolham as diferenças, rompam com modelos excludentes e favoreçam a construção de um espaço escolar mais democrático, humano e inclusivo.

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – REC

Ao assumir uma identidade cultural aberta à alteridade e fundamentada na justiça social, o educador não somente contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes migrantes, mas reafirma a centralidade da escola como lugar de reconhecimento, pertencimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

ABECEDÁRIO de Educação e Interculturalidade. Produção: Vera Maria Ferrão Candau. [S. l.]: YouTube, 2017. 1 vídeo (1h05min27s). Disponível em: <https://youtu.be/0OWPYJUaT10>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BARBOSA, Loeste de Arruda; SALESB, Alberone Ferreira Gondim; SOUZA, Iara Leão Luna. **Reflexos da imigração venezuelana na assistência em saúde no maior hospital de Roraima: análise qualitativa.** Revista Saúde Soc. São Paulo, v.29, n.2, e190730, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/article/sausoc/2020.v29n2/e190730/#>. Acesso em: 09 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Educação, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CUNHA, Patricia Socorro da Costa; ILDEBRAND, Isaias dos Santos. **Migração venezuelana no Estado de Roraima: direitos, educação e cidadania.** Revista Philologus, Ano 27, n. 81, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/833>. Acesso em 09 nov. 2024.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Fluxo migratório venezuelano no Brasil.* Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GIL, C. A. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. Editora Atlas S.A. 2002. ISBN 85-1651-1666p
ISSN: 2966-4705

224-3169-8.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERMANN, Nadja. Editorial. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 06–07, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.16755. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16755>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LIMA, José Carlos Franco de. **Visão panorâmica da migração venezuelana em Roraima (Brasil)/2019**. [S.l.]: Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região, 2019. Disponível em: <https://portal.trt11.jus.br/index.php/noticias-ejud-2/7502-visao-panoramica-da-migracao-venezuelana-em-roraima-brasil-2019>. Acesso em: 18 abr. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 11-30, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> Acesso em: 17 abr. 2025.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDE, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes Editora, 2016.

OLIVEIRA, Janaine Voltolini de. **Atravessar fronteiras e transpor barreiras: desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima - Brasil**. Desidades, Rio de Janeiro , n. 30, p. 124-141, ago. 2021 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

SEIXAS, Renato. **Migração Simbólica e Dialética da Identidade Cultural no Processo de Migração**. Cadernos Prolam/USP, v.15, n.29,p.14-37, jul/dez.2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/128802>. Acesso em 01 nov. de 2024.

SEFFNER, Fernando. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?** In: VEIGA, Ana Maria; NICHNIG, Claudia Regina; WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019. Disponível: *Mundos de Mulheres no Brasil - versão final.pdf* Acesso em: 25 ago. 24.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman.