

DOI: <https://doi.org/10.23925/2358.73646>

Educação Matemática em Contextos de Migração: Desafios e Possibilidades para uma Prática Inclusiva

Mathematics Education in Migration Contexts: Challenges and Possibilities for Inclusive Practice

Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos¹

RESUMO

O artigo analisa os desafios e as possibilidades da educação matemática em contextos de migração, compreendendo-a como campo estratégico de reconstrução epistemológica e pedagógica frente à pluralidade cultural e linguística que caracteriza as escolas contemporâneas. A intensificação da mobilidade humana, sobretudo de migrantes oriundos do Haiti e da Venezuela, tem revelado as insuficiências das políticas linguísticas, das formações docentes e das práticas curriculares voltadas à diversidade. Fundamentado em autores como D'Ambrosio (2005), Skovsmose (2023), Tonhati et al. (2024) e Carrijo (2021), o estudo propõe uma reflexão crítica sobre a colonialidade do saber matemático e a necessidade de instaurar uma pedagogia intercultural e inclusiva, em que a matemática deixe de ser linguagem neutra e se torne espaço de diálogo, reconhecimento e pertencimento. A partir de uma leitura de base decolonial e freiriana, defende-se que o ensino da matemática, articulado ao letramento crítico e à etnomatemática, pode operar como instrumento de justiça cognitiva e hospitalidade epistêmica, ressignificando o papel da escola no acolhimento de estudantes migrantes. O artigo sugere a implementação de oficinas matemáticas interculturais, formação docente situada e políticas linguísticas de acolhimento como práticas de transformação curricular voltadas à equidade e à pluralidade epistêmica.

Palavras-chave: Educação matemática inclusiva; Interculturalidade; Migração; Letramento matemático crítico; Etnomatemática.

ABSTRACT

The article analyzes the challenges and possibilities of mathematics education in migration contexts, understanding it as a strategic field of epistemological and pedagogical reconstruction in light of the cultural and linguistic plurality that shapes contemporary schools. The intensification of human mobility, particularly of migrants from Haiti and Venezuela, has exposed the shortcomings of linguistic policies, teacher training, and curricular practices addressing diversity. Grounded in scholars such as D'Ambrosio (2005), Skovsmose (2023), Tonhati et al. (2024), and Carrijo (2021), this study develops a critical reflection on the coloniality of mathematical knowledge and the need to establish an inclusive and intercultural pedagogy in which mathematics ceases to be a neutral language and becomes a space for dialogue, recognition, and belonging. Drawing on decolonial

¹ Mestre e Doutor em Educação. Atualmente, atua como pesquisador colaborador na Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade, vinculada ao Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Membro da Sociedade Brasileira para o progresso Ciência (SBPC). E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

and Freirean perspectives, the paper argues that mathematics education, when articulated with critical literacy and ethnomathematics, can serve as a means of cognitive justice and epistemic hospitality, redefining the school's role in welcoming migrant students. It concludes by proposing intercultural mathematical workshops, context-based teacher education, and linguistic inclusion policies as transformative curricular practices committed to equity and epistemic plurality.

Keywords: *Inclusive mathematics education; Interculturality; Migration; Critical mathematical literacy; Ethnomathematics*

Introdução

A jornada do migrante, repleta de sacrifícios, exige uma resiliência considerável para superar obstáculos. A migração não se limita à transição física de um país para outro; envolve um processo contínuo de busca por acomodação (Sá e Santos, 2025, p. 233).

O fenômeno migratório contemporâneo tem reconfigurado profundamente o campo educacional em escala global, tensionando paradigmas historicamente assentados na homogeneização curricular e na neutralidade epistemológica das disciplinas escolares. No Brasil, a intensificação da mobilidade humana, especialmente com a chegada de sujeitos migrantes oriundos do Haiti e da Venezuela, impôs à educação matemática o desafio inadiável de reexaminar seus pressupostos pedagógicos, epistemológicos e avaliativos à luz da pluralidade cultural e linguística que atravessa as salas de aula (Organização das Nações Unidas, 2019; Carrijo, 2021). Longe de se restringirem a obstáculos de ordem linguística, tais desafios convocam a uma problematização mais ampla das formas como o conhecimento matemático é socialmente construído, legitimado e transmitido. Conforme apontam Vieira e Moreira (2020), estudantes migrantes enfrentam descontinuidades não apenas na língua de escolarização, mas nos próprios modos de aprender e significar o mundo, frequentemente incompatíveis com as abordagens pedagógicas universalistas que ainda predominam no ensino da matemática.

Nesse contexto, torna-se urgente deslocar a educação matemática de um modelo prescritivo e monocultural para práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes pluriépistêmicos, instaurando uma pedagogia crítica e culturalmente responsiva. A proposta de uma educação matemática inclusiva deve ser compreendida, portanto, como um projeto ético-político de justiça curricular, em que a diversidade dos sujeitos migrantes seja tomada como potência e não como déficit. Skovsmose (2023) adverte que a matemática, quando ensinada de forma descontextualizada e descolada das experiências concretas dos estudantes, reproduz exclusões simbólicas que naturalizam desigualdades.

Diante disso, este artigo propõe analisar os tensionamentos e as possibilidades que emergem da interseção entre educação matemática e processos migratórios, articulando evidências empíricas e referenciais teóricos críticos para construir caminhos pedagógicos que promovam pertencimento, reconhecimento e equidade nos espaços escolares atravessados pela migração.

Fundamentação teórica

As migrações internacionais, no atual estágio do capitalismo globalizado, configuram-se como fenômenos estruturantes de sociedades marcadas pela mobilidade forçada, pela precarização do trabalho e por intensas desigualdades regionais. Tal fenômeno, conforme observa Baber (2007), não se limita à dimensão geopolítica, pois se inscreve no tecido social por meio da produção de sujeitos deslocados, afetivamente impactados e epistemicamente descentrados. Esses deslocamentos desafiam as concepções normativas de escolarização e pertencimento, uma vez que os sistemas educacionais, historicamente fundados em modelos homogêneos e nacionalistas, são convocados a lidar com uma pluralidade de línguas, memórias e histórias que desestabilizam o cânone curricular.

A presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras explicita uma tensão entre os direitos formalmente garantidos e as práticas efetivas de inclusão. Conforme Carrijo (2022), a escolarização desses sujeitos é atravessada por dinâmicas de pertencimento parcial, nas quais a língua, os costumes e os saberes de origem são frequentemente ignorados ou exotizados. Esses atravessamentos produzem experiências escolares de não reconhecimento e de marginalização simbólica, afetando diretamente o engajamento dos estudantes com o processo educativo. Essa condição de *não lugar* pedagógico evidencia a urgência de políticas curriculares que não apenas tolerem a diversidade, mas que a incorporem como princípio estruturante da práxis docente.

A partir do conceito de *microexclusões* formulado por Oliveira (2023), é possível nomear práticas pedagógicas sutis que reforçam a exclusão dos estudantes migrantes, mesmo em contextos que se anunciam como inclusivos. Essas microexclusões manifestam-se por meio da desconsideração dos repertórios culturais, da imposição de expectativas homogêneas de desempenho e da recusa em adaptar estratégias de ensino. No ensino da matemática, essas práticas ganham contornos específicos, pois a disciplina é comumente tratada como linguagem neutra e universal, desconsiderando suas implicações ideológicas, culturais e epistemológicas. O que está em jogo, portanto, não é apenas o acesso ao conteúdo, mas a legitimação de formas plurais de conhecer e de aprender.

Nesse sentido, os estudos de Vieira e Moreira (2018) oferecem fundamentos cruciais ao evidenciarem a necessidade de uma abordagem crítica e situada da educação matemática, capaz de reconhecer a diversidade epistêmica dos sujeitos que habitam a sala de aula. Para esses autores, práticas pedagógicas ancoradas em uma concepção monocultural de aprendizagem produzem exclusões sistemáticas, especialmente quando os estudantes não compartilham os códigos linguísticos e cognitivos legitimados pela escola. A partir dessa análise, emerge a necessidade de reconstruir o currículo como espaço de disputa simbólica e política, em que o conhecimento não seja apresentado como verdade absoluta, mas como construção situada e historicamente condicionada.

O currículo, nessa chave interpretativa, deixa de ser um repositório de conteúdos neutros e passa a ser compreendido como dispositivo de poder que seleciona, hierarquiza e silencia saberes. Ao não reconhecer as histórias e epistemes migrantes, o currículo

reitera uma lógica colonial de apagamento da diferença. Os fundamentos teóricos da crítica curricular decolonial, articulados por autores como Silva (2010) e Walsh (2013), apontam que as epistemologias indígenas, africanas, migrantes e periféricas são sistematicamente marginalizadas em favor de uma racionalidade eurocentrada. A presença de estudantes migrantes, portanto, desestabiliza esse arranjo e convoca os educadores a repensarem as finalidades e os sentidos do que se ensina, por que se ensina e para quem se ensina.

A formação docente é outro eixo fundamental que precisa ser analisado à luz dos desafios migratórios. Não basta incluir conteúdos sobre diversidade cultural nas licenciaturas; é necessário formar professores capazes de tensionar as relações entre identidade, saber e poder, reconhecendo que ensinar é sempre um ato político situado. Carrijo (2022) sustenta que o professor deve ser constituído como sujeito de escuta crítica e engajado na produção de práticas contra-hegemônicas, comprometidas com o reconhecimento e a legitimação das vozes migrantes. Essa formação não pode se limitar ao domínio técnico da disciplina, exigindo o cultivo de uma sensibilidade ética, política e epistemológica para lidar com as complexidades do contexto escolar contemporâneo.

O marco legal brasileiro oferece garantias formais de acesso à educação para todos, independentemente da origem nacional. No entanto, a ausência de políticas públicas específicas voltadas para a população migrante escolarizada evidencia a distância entre o discurso da universalização e as práticas efetivas de inclusão. A inexistência de materiais bilíngues, a falta de intérpretes, a sobrecarga das redes públicas e a ausência de políticas de permanência escolar constituem barreiras concretas à efetivação do direito à educação. É nesse ponto que a crítica estrutural às políticas educacionais precisa ser incorporada ao debate, denunciando a lógica meritocrática que responsabiliza o indivíduo por fracassos institucionais.

Pensar a interseccionalidade como fundamento analítico e político é indispensável para compreender os modos como raça, classe, gênero, religião e condição migratória se entrelaçam na produção das desigualdades escolares. Os corpos migrantes não são afetados apenas por sua condição de estrangeiros, mas também por sua racialização, por sua precariedade econômica e pelas representações culturais que lhes são atribuídas. As meninas migrantes racializadas, por exemplo, vivenciam formas específicas de exclusão que não são capturadas por categorias analíticas generalistas. A educação matemática, nesse cenário, precisa ser interrogada quanto aos seus silêncios e omissões, reconhecendo que os modos de ensinar e avaliar estão atravessados por esses marcadores sociais da diferença.

A escola pode se tornar um espaço de hospitalidade epistêmica e de justiça cognitiva se for capaz de acolher os saberes migrantes como constituintes da produção do conhecimento escolar. Isso implica em deslocar a lógica da adaptação unilateral em que o migrante precisa se encaixar para uma lógica de transformação curricular e institucional. Os fundamentos dessa proposta estão enraizados na pedagogia crítica de Paulo Freire, na pedagogia da presença, e nas teorias decoloniais, que apontam a necessidade de

desestabilizar os discursos únicos e instaurar uma ecologia de saberes. A matemática, longe de ser um código neutro, deve ser reconstruída como linguagem de afirmação de identidades e de reconstrução do mundo vivido.

Educação matemática inclusiva e interculturalidade

A educação matemática inclusiva emerge como um campo que se opõe às práticas hegemônicas de ensino baseadas na homogeneização dos sujeitos e na naturalização das desigualdades escolares. Ela propõe reconhecer a diversidade de experiências, histórias e modos de raciocínio como constitutivos da aprendizagem matemática. Vieira e Moreira (2018) defendem que o ponto de partida de uma educação matemática inclusiva está na aceitação da pluralidade epistêmica, de modo que o currículo não seja um instrumento de padronização, mas um espaço dinâmico de encontro entre diferentes modos de conhecer. Nessa perspectiva, a diferença não é compreendida como um obstáculo, mas como um elemento formador do processo pedagógico, ressignificando o papel do professor e do estudante na construção do conhecimento matemático.

Ao admitir que o saber matemático é socialmente construído, a perspectiva inclusiva rompe com a ideia de que a matemática possui uma neutralidade ontológica ou epistemológica. O ensino, então, não se limita à transmissão de técnicas e algoritmos, mas se transforma em um processo dialógico em que cada estudante pode reinterpretar e reconstruir conceitos a partir de seus próprios repertórios. Tal compreensão exige reconhecer que o raciocínio matemático não é uniforme, mas plural, e que sua aprendizagem se vincula à cultura, à linguagem e às práticas sociais. Assim, a educação matemática inclusiva se estrutura sobre fundamentos éticos e políticos de justiça cognitiva, assumindo a responsabilidade de garantir que todos os sujeitos possam participar de forma plena e significativa.

A interculturalidade, nesse horizonte, atua como princípio articulador que amplia o alcance da inclusão ao instaurar o diálogo entre diferentes epistemologias e práticas de saber. Mais do que coexistência entre culturas, trata-se de um movimento ativo de reconhecimento, reciprocidade e deslocamento. D'Ambrosio (2020) sustenta que a interculturalidade é uma via de humanização do conhecimento matemático, pois permite que diferentes formas de raciocínio e representação se encontrem de modo respeitoso e produtivo. Essa proposta implica romper com a tradição universalista da matemática escolar, que historicamente privilegiou paradigmas ocidentais e desconsiderou saberes de comunidades indígenas, africanas e migrantes.

A perspectiva intercultural da educação matemática, portanto, não busca substituir o conhecimento científico por outros saberes, mas promover o diálogo entre diferentes racionalidades. Esse encontro não é isento de tensões, pois envolve relações de poder, hierarquias simbólicas e disputas epistemológicas. Contudo, é precisamente nessas tensões que reside o potencial transformador da interculturalidade, que questiona o monopólio de certas formas de pensar e abre espaço para uma epistemologia plural. Ao

inserir-se na escola, esse paradigma convoca os docentes a compreenderem a sala de aula como um espaço de negociação intercultural, onde cada interação é um ato político de produção de conhecimento.

A etnomatemática, conceito amplamente desenvolvido por D'Ambrosio (2020), oferece um dos fundamentos centrais para essa abordagem. Ela parte do reconhecimento de que todas as culturas produzem e mobilizam saberes matemáticos próprios, vinculados a contextos de vida específicos. Assim, as práticas de contagem, medida, comparação, simetria e proporção não são universais, mas culturalmente situadas. A etnomatemática, ao legitimar esses saberes, aproxima o currículo da vida social e das experiências concretas dos estudantes, tornando o ensino mais significativo. Trata-se de um movimento de descolonização do conhecimento, no qual a matemática escolar se abre à diversidade e reconhece que não há um único modo legítimo de raciocinar matematicamente.

Ao incorporar a etnomatemática, a educação matemática inclusiva e intercultural propõe uma nova ética da escuta e do diálogo. O professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber e se torna um mediador cultural, capaz de acolher e valorizar os modos de pensar trazidos pelos estudantes. Essa mediação requer sensibilidade para identificar os elementos culturais que permeiam o raciocínio matemático e, ao mesmo tempo, exige rigor teórico para integrar tais elementos aos objetivos curriculares. Assim, o processo pedagógico se transforma em uma prática de coautoria, em que conhecimento e cultura se interpenetram de forma dinâmica e contínua.

A interseccionalidade, conceito elaborado por Crenshaw (2002) e aplicado por Carrijo (2021) ao campo educacional, oferece outra chave analítica indispensável para compreender os desafios da educação matemática em contextos de migração e diversidade. Essa perspectiva permite observar como raça, gênero, nacionalidade e classe se articulam na produção das desigualdades escolares e epistemológicas. Na sala de aula, esses marcadores interferem diretamente nas oportunidades de participação, no reconhecimento de capacidades e nas expectativas docentes. Carrijo (2021) argumenta que, sem considerar a interseccionalidade, qualquer proposta inclusiva corre o risco de reproduzir exclusões sutis, mantendo intactas as hierarquias que estruturam o campo educacional.

A partir desse entendimento, a inclusão matemática não se resume a oferecer acesso formal às aulas, mas requer o desmonte das barreiras simbólicas que deslegitimam certos sujeitos como produtores de conhecimento. Isso envolve revisar critérios de avaliação, práticas de linguagem, formas de correção e modos de interação. A inclusão só se efetiva quando a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a ser reconhecida como condição constitutiva do ensino. Essa transição implica mudanças curriculares profundas, nas quais o conceito de equidade substitui o de igualdade formal, promovendo justiça cognitiva e epistemológica.

O letramento matemático crítico, inspirado na pedagogia de Paulo Freire e desenvolvido por Skovsmose (2021, 2023), constitui outro pilar teórico dessa discussão. Ele entende a matemática como linguagem para ler e transformar o mundo, e não como conjunto de procedimentos a serem memorizados. O ensino, portanto, deve problematizar a realidade social, permitindo que os estudantes interpretem dados, identifiquem desigualdades e formulem questionamentos éticos e políticos a partir de situações matemáticas. A matemática deixa de ser instrumento de reprodução do sistema e passa a ser ferramenta de emancipação, de leitura crítica e de intervenção social.

Nos contextos migratórios, o letramento matemático crítico adquire especial relevância. Ao propor problemas e atividades baseados em temas como deslocamentos populacionais, condições de trabalho, habitação e acesso a direitos, os estudantes migrantes podem relacionar o conhecimento escolar às suas próprias experiências de vida. Banks (2019) destaca que esse tipo de abordagem amplia a agência discente, pois permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e não como objetos de políticas de integração. A matemática, nesse sentido, torna-se espaço de expressão identitária e de produção de sentido, fortalecendo o vínculo entre o saber acadêmico e as realidades sociais que o circundam.

O deslocamento do ensino de matemática do tecnicismo para práticas investigativas e socialmente situadas requer uma reconfiguração da postura docente e da estrutura curricular. Skovsmose (2023) aponta que o ensino tecnicista, ao descontextualizar o conhecimento, impede que os estudantes desenvolvam pensamento crítico. Em contrapartida, a abordagem investigativa favorece o desenvolvimento de autonomia e reflexão, permitindo que os estudantes compreendam as implicações éticas e políticas de seus próprios cálculos. Essa perspectiva se alinha aos princípios freirianos de conscientização e à noção de que o conhecimento é sempre uma prática social, nunca neutra.

A articulação entre interculturalidade e letramento matemático crítico revela uma pedagogia profundamente comprometida com a transformação social. Quando a matemática é ensinada em diálogo com diferentes culturas e experiências, ela se torna um campo de problematização das injustiças e das desigualdades. O conhecimento matemático, nesse contexto, não é fim em si mesmo, mas meio para compreender e agir sobre o mundo. Assim, o ensino de estatística pode tratar de fluxos migratórios; a geometria pode discutir ocupações urbanas; a álgebra pode investigar desigualdades de renda. Cada conteúdo curricular pode ser ressignificado como espaço de produção de consciência e ação social.

É importante reconhecer que a implementação dessa perspectiva requer uma formação docente que integre dimensões epistemológicas, éticas e políticas. O professor deve ser preparado para lidar com as complexidades da diversidade cultural, linguística e social sem recorrer à simplificação ou ao essencialismo. A docência, nesse cenário, é um exercício de escuta radical e de mediação crítica, que exige constante autorreflexão. A

matemática torna-se, assim, um campo de práticas éticas, onde ensinar e aprender se configuram como atos de reconhecimento e de resistência às desigualdades estruturais.

Do ponto de vista curricular, a integração entre inclusão, interculturalidade e letramento matemático crítico exige uma revisão dos materiais didáticos e das formas de avaliação. A avaliação precisa deixar de ser um instrumento de exclusão e se transformar em prática formativa, que reconheça processos, trajetórias e avanços individuais. As atividades devem permitir múltiplas formas de expressão e validação de raciocínios, respeitando os repertórios culturais dos estudantes. Avaliar, nesse sentido, é também escutar: compreender de que modo cada sujeito atribui sentido ao aprender e como mobiliza seus saberes para resolver problemas complexos.

Essas perspectivas teóricas convergem na defesa de uma educação matemática comprometida com a justiça social, que reconhece a diversidade como valor e não como desvio. A intersecção entre inclusão, interculturalidade e letramento crítico transforma o ensino da matemática em um campo de enunciação política, onde se disputa o direito de significar o mundo por meio dos números. As implicações dessa proposta são amplas e atravessam a formação docente, a política curricular e as práticas de pesquisa. O desafio que se impõe é construir uma escola que acolha a pluralidade sem hierarquizá-la, que reconheça a diferença sem exotizá-la, e que ensine matemática como linguagem de liberdade e de ação coletiva.

A fundamentação teórica, ao articular esses referenciais, não se encerra em um modelo único de prática, mas mantém-se em processo contínuo de problematização e abertura. Pensar a educação matemática a partir da inclusão e da interculturalidade é compreender que a aprendizagem é sempre um encontro inacabado, atravessado por histórias, afetos e identidades. É nesse movimento permanente de reflexão e reconstrução que se afirma o caráter crítico, político e ético da educação matemática contemporânea.

Pontos de tensão entre a educação matemática e os estudantes Migrantes

No Brasil, o fluxo de migrantes e refugiados provenientes do Haiti, da Venezuela e de países africanos lusófonos ou francófonos acentuou os desafios de acolhimento linguístico e pedagógico. A chegada desses sujeitos às escolas públicas brasileiras expõe um sistema educacional que, embora legalmente universal, foi historicamente estruturado para atender a uma população linguística e culturalmente homogênea. Essa tensão entre universalismo jurídico e particularismo cultural evidencia a necessidade de repensar o currículo, a formação docente e as metodologias de ensino, especialmente na educação matemática, campo em que o domínio da linguagem e dos símbolos desempenha papel central na constituição do saber (Tonhati et al., 2024).

O ingresso de estudantes migrantes nas escolas brasileiras ocorre em meio a uma série de vulnerabilidades socioeconômicas. A irregularidade documental, a instabilidade habitacional e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho familiar repercutem na frequência e permanência escolar. Estudos apontam que o acolhimento institucional é frequentemente marcado pela ausência de protocolos sistemáticos, o que leva à

improvisação de estratégias de recepção e integração, quase sempre delegadas à iniciativa individual dos docentes (Ribeiro, 2022). Essa ausência de uma política intersetorial articulada produz desigualdades internas e faz com que a inclusão dependa mais da sensibilidade dos profissionais do que de garantias institucionais.

No contexto de chegada, os migrantes enfrentam não apenas as barreiras administrativas, mas também o impacto emocional de uma transição cultural abrupta. O sentimento de deslocamento, a perda de referências simbólicas e a descontinuidade das redes de apoio dificultam a adaptação ao novo ambiente. Miranda (2021) observa que a aprendizagem de uma nova língua em tais condições não é apenas um processo linguístico, mas também afetivo e político, pois envolve o reconhecimento de si em uma nova gramática social. A linguagem, nesse sentido, opera como fronteira e como possibilidade: ela tanto permite a integração quanto reforça a exclusão.

A escola, nesse processo, desempenha papel ambíguo. De um lado, representa a possibilidade concreta de acesso a direitos e de reconstrução identitária; de outro, pode se tornar um espaço de violência simbólica quando nega o reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas. O português como língua de acolhimento, segundo Balzan et al. (2022), é muitas vezes ensinado de forma deficitária, sem formação docente específica e sem materiais adaptados, o que compromete a compreensão dos conteúdos escolares e o desenvolvimento da comunicação acadêmica. A ausência de políticas linguísticas claras nas redes de ensino faz com que a língua portuguesa funcione mais como instrumento de assimilação do que de diálogo.

A inserção dos estudantes migrantes no ensino da matemática é atravessada por essas mesmas barreiras linguísticas e culturais. O ensino de matemática, historicamente concebido como neutro e universal, é fortemente mediado pela linguagem. A compreensão dos enunciados, das instruções e das argumentações simbólicas exige domínio do português em níveis de abstração elevados. Quando esse domínio é incipiente, os estudantes enfrentam obstáculos adicionais que não são de natureza cognitiva, mas linguística. Vieira e Moreira (2018) afirmam que o ensino de matemática, ao desconsiderar a linguagem como mediação cultural, reproduz desigualdades e invisibiliza a diversidade epistemológica presente nas salas de aula.

A naturalização do paradigma universalista da matemática reforça práticas pedagógicas que deslegitimam modos alternativos de raciocínio. Problemas contextualizados em universos culturais desconhecidos, metodologias abstratas e avaliações padronizadas contribuem para afastar o estudante migrante da experiência significativa de aprender. Carrijo (2021) demonstra que a interculturalidade matemática é inviabilizada quando a escola insiste em um modelo de ensino homogêneo que não reconhece as práticas matemáticas cotidianas dos sujeitos migrantes, suas lógicas de cálculo ou suas formas de representação do espaço e do número. Nesse sentido, o currículo torna-se um campo de exclusão simbólica, no qual apenas um tipo de racionalidade é legitimado.

A literatura sobre educação matemática inclusiva destaca a necessidade de repensar o currículo sob uma perspectiva plural e crítica. Vieira e Moreira (2018) defendem que reconhecer a diversidade epistêmica dos estudantes é um passo essencial para romper com a lógica meritocrática que naturaliza o fracasso escolar. A inclusão não pode ser reduzida ao acesso formal, mas deve implicar a transformação das práticas de ensino e avaliação. Uma educação matemática inclusiva considera que todos os sujeitos têm capacidade de aprender desde que os conteúdos e estratégias pedagógicas sejam adaptados às suas realidades socioculturais, linguísticas e cognitivas.

A interculturalidade, por sua vez, propõe um deslocamento paradigmático. D'Ambrosio (2020) compreende a interculturalidade como prática ética de reconhecimento recíproco entre diferentes formas de saber. No campo da matemática, essa perspectiva significa considerar as múltiplas práticas matemáticas que emergem de diferentes culturas, comunidades e contextos históricos. A interculturalidade não é sinônimo de multiculturalismo, pois não se trata apenas de coexistência pacífica, mas de diálogo crítico que reconhece as assimetrias de poder e promove a co-construção de conhecimento. O ensino intercultural de matemática rompe com o mito da neutralidade e convida o educador a tornar visíveis as conexões entre saber, cultura e poder.

A etnomatemática, conceito central desenvolvido por D'Ambrosio (2020), constitui o eixo epistemológico dessa transformação. Ela propõe que a matemática seja compreendida como prática humana culturalmente situada, historicamente contingente e socialmente significativa. Ao reconhecer que toda cultura elabora sistemas próprios de quantificação, medição e espacialização, a etnomatemática legitima saberes tradicionalmente marginalizados. Essa perspectiva, quando incorporada à educação escolar, amplia o repertório cognitivo dos estudantes e estabelece pontes entre o currículo e o cotidiano, aproximando a matemática da experiência vivida.

No caso dos migrantes, a etnomatemática atua como dispositivo de acolhimento simbólico. Quando o estudante vê suas práticas culturais valorizadas no espaço escolar, o processo de aprendizagem se torna também um processo de reconstrução identitária. Oliveira (2023) enfatiza que a negação das referências culturais de origem produz o que denomina microexclusões, práticas sutis de silenciamento e deslegitimação que corroem o sentimento de pertencimento. Assim, reconhecer e incorporar práticas matemáticas culturais no currículo é um gesto político de reparação simbólica e de produção de dignidade.

A interseccionalidade, ao ser aplicada à análise da educação matemática, permite compreender como nacionalidade, raça, gênero e classe interagem para produzir obstáculos e oportunidades diferenciadas na aprendizagem. Carrijo (2021) argumenta que as mulheres negras migrantes, por exemplo, enfrentam múltiplas camadas de exclusão no ambiente escolar: racial, linguística e de gênero. Essas intersecções produzem efeitos concretos na participação em atividades, no desempenho e na autoimagem. A abordagem interseccional, portanto, amplia o conceito de inclusão ao revelar que as desigualdades não são apenas pedagógicas, mas estruturais.

Ao considerar o letramento matemático crítico, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, observa-se que a matemática pode ser ressignificada como linguagem de leitura e transformação do mundo. Skovsmose (2021) propõe que o ensino da matemática se fundamente em práticas de investigação socialmente relevantes, nas quais o estudante utilize o raciocínio matemático para compreender e agir sobre a realidade. Essa concepção desloca a matemática do campo técnico para o ético-político. Em contextos migratórios, discutir estatísticas de deslocamentos, índices de desigualdade ou mapas de mobilidade urbana pode se tornar uma forma de reconhecer a própria condição de migrante como tema de aprendizagem e de conscientização.

O letramento matemático crítico não se reduz à interpretação de dados, mas implica a problematização das relações entre saber e poder. Skovsmose (2023) sustenta que a matemática, ao ser apresentada como neutra, mascara as decisões políticas e sociais que orientam seu uso. Ensinar de forma crítica é revelar essas relações e permitir que o estudante reconheça a matemática como instrumento de emancipação e não de dominação. Essa perspectiva dialoga diretamente com a tradição freiriana, que entende o conhecimento como prática libertadora e a educação como ato político de transformação.

Em contextos de migração, o letramento matemático crítico possibilita que o ensino se conecte à experiência concreta dos sujeitos, transformando o espaço escolar em território de resistência. Banks (2019) evidencia que a abordagem crítica amplia a agência discente, permitindo que estudantes migrantes se reconheçam como autores e analistas de suas próprias trajetórias. Ao problematizar temas como desigualdade, trabalho e habitação, a matemática adquire uma dimensão social, aproximando-se das realidades vividas e promovendo engajamento cognitivo e afetivo. O processo de aprender, assim, torna-se também um processo de empoderamento político.

O desafio central reside em transformar o ensino de matemática em uma prática que articule inclusão, interculturalidade e criticidade. Isso exige revisão curricular, reconfiguração da formação docente e construção de políticas públicas integradas. Tonhati et al. (2024) observam que, sem uma formação docente voltada à diversidade, mesmo as melhores intenções se perdem em práticas superficiais. O professor precisa compreender as implicações socioculturais do ensino e atuar como mediador de linguagens, culturas e saberes, deslocando o foco da mera transmissão para o diálogo pedagógico.

A política linguística é outro elemento estruturante. O ensino do português como língua de acolhimento deve ser entendido como direito e não como favor. Balzan et al. (2022) destacam que o domínio da língua é condição para o acesso pleno ao conhecimento escolar e para a participação social. No caso da matemática, essa dimensão é ainda mais complexa, pois a linguagem simbólica exige compreensão precisa dos termos e das instruções. Sem apoio linguístico adequado, o estudante é duplamente penalizado: por não dominar o idioma e por ser avaliado a partir de parâmetros que não reconhecem suas condições de aprendizagem.

A avaliação escolar, tradicionalmente utilizada como instrumento de seleção e exclusão, precisa ser revisitada à luz desses desafios. Avaliar não é apenas medir desempenho, mas compreender processos. Em turmas com estudantes migrantes, isso significa considerar as trajetórias, os repertórios linguísticos e as condições de adaptação. Uma avaliação inclusiva deve ser processual, formativa e dialógica, capaz de reconhecer progressos sutis e de valorizar estratégias de raciocínio culturalmente situadas. Vieira e Moreira (2018) indicam que a justiça avaliativa é condição indispensável para a inclusão efetiva.

O acolhimento escolar, portanto, não se resume a práticas de boas-vindas, mas envolve a criação de ambientes de pertencimento simbólico. Miranda (2021) argumenta que a afetividade e o reconhecimento são dimensões pedagógicas tão importantes quanto o conteúdo. A aprendizagem só se consolida quando o estudante se sente visto, ouvido e legitimado em sua diferença. A escola, ao se abrir à pluralidade cultural, transforma-se em espaço de hospitalidade epistêmica, onde o aprender é também um ato de convivência e de reconstrução coletiva do mundo.

Nesse sentido, compreender os desafios enfrentados pelos migrantes ao chegarem ao Brasil e ao ingressarem na escola implica reconhecer que a educação matemática, quando pautada pela inclusão, pela interculturalidade e pela criticidade, pode tornar-se um potente instrumento de justiça social. Essa concepção rompe com o paradigma tecnocrático e propõe uma educação humanizadora, na qual o saber matemático se articula à vida, à cultura e às lutas por reconhecimento. Ao situar o ensino nesse horizonte, reafirma-se a centralidade da escola como espaço de transformação, escuta e acolhimento, em permanente construção.

Desafios e Possibilidades na Educação Matemática em Contextos de Migração

A educação matemática em contextos de migração demanda um redesenho epistemológico e pedagógico que se afaste de premissas universalistas e abrace a pluralidade de experiências, linguagens e formas de raciocínio trazidas pelos estudantes. Estudos brasileiros recentes indicam que a chegada de migrantes às redes públicas expõe fraturas estruturais do sistema escolar, como a ausência de protocolos de acolhimento, a insuficiência de políticas linguísticas e a escassez de formação docente específica, o que repercute diretamente na aprendizagem da matemática, cuja mediação conceitual é indissociável da linguagem acadêmica em português, dos modos de representação e das práticas avaliativas vigentes em sala de aula, contexto em que se faz urgente tratar o pertencimento como condição de possibilidade do aprender. Tonhati e colaboradores descrevem que a responsabilização individual de docentes, sem sustentação institucional, converte boas intenções em operações pontuais de cuidado, com baixo potencial de mudança sistêmica, o que impõe limites à participação qualificada de crianças e jovens migrantes nas atividades escolares regulares (Tonhati et al., 2024).

Quando a matemática é ensinada como linguagem neutra e descontextualizada, consolidam-se dinâmicas de invisibilização de repertórios culturais e lógicos dos

estudantes, e a suposta universalidade da disciplina atua como dispositivo de normalização curricular. A literatura latino-americana e brasileira tem mostrado que a matemática escolar está imersa em histórias e formas de vida, e que seu ensino é atravessado por valores, finalidades e políticas, razão pela qual as discussões sobre interculturalidade não podem ser periféricas à área. Ao examinar as bases socioculturais da matemática, D'Ambrosio argumenta que globalização, circulação de conhecimentos e práticas locais compõem um campo de negociações permanente, em que o currículo precisa reconhecer a diversidade epistêmica para evitar o estreitamento tecnocrático do aprender (D'Ambrosio, 2005).

Do ponto de vista linguístico, o português como língua de acolhimento constitui eixo estruturante para o acesso ao conhecimento matemático, já que a interpretação de enunciados, a precisão terminológica e a argumentação simbólica exigem domínio de gêneros discursivos específicos. A literatura em políticas linguísticas aponta que o acolhimento entre línguas desafia modelos monolíngues e requer abordagens plurais que respeitem a língua familiar do estudante e a dinamizem como recurso cognitivo no processo de escolarização, perspectiva que desloca a concepção assimilacionista do ensino de língua para uma ética do encontro linguístico e do reconhecimento (Zambrano, 2024; Nobre, 2024).

A ausência de formação docente específica para o acolhimento linguístico repercute em todas as áreas, mas é especialmente sensível na matemática, em função do peso de vocabulário técnico, das convenções simbólicas e da leitura de problemas contextualizados. Pesquisas sobre o ensino de português para migrantes na educação básica mostram que os educadores carecem de repertório para articular acolhimento, desenvolvimento linguístico e acesso ao currículo, o que se soma à escassez de materiais didáticos adequados e de estratégias que integrem linguagem, conteúdo matemático e culturas de origem dos estudantes (Balzan et al., 2022; Viriato, 2023).

A educação intercultural, ao ser transposta para o ensino de matemática, propõe deslocar o foco de uma coexistência tolerante de diferenças para práticas dialógicas que tornem visíveis as assimetrias de poder que historicamente hierarquizaram saberes. Pesquisas em educação e formação docente destacam que a interculturalidade implica mudanças curriculares, organizacionais e relacionais, com atenção à formação inicial e continuada que situe o professor como mediador entre epistemes e não apenas transmissor de rotinas procedimentais. Essa mediação exige abertura à linguagem dos estudantes, às suas histórias de migração e a modos outros de justificar, representar e validar soluções matemáticas (da Silva Matos, 2016; Silva, 2017).

A etnomatemática oferece base epistemológica decisiva para esse reposicionamento ao legitimar práticas matemáticas culturalmente situadas e ao defender que conceitos, representações e estratégias de resolução emergem de práticas sociais concretas. Ao trazer para o currículo elementos de contagem, mensuração, simetria, proporcionalidade e espacialidade presentes nas culturas de origem dos estudantes migrantes, cria-se um circuito de significação que aproxima a matemática da vida social,

ampliando a motivação, o engajamento e a compreensão conceitual, além de produzir reconhecimento simbólico e pertença epistêmica (D'Ambrosio, 2005; Fernández-Oliveras et al., 2022).

No plano escolar, experiências brasileiras indicam que iniciativas de valorização cultural, construção de projetos curriculares em torno da temática da migração e abertura da escola à comunidade atuam como mediadores das relações entre estudantes migrantes e nativos. Em estudo de caso em escola municipal, a inclusão do tema imigração no currículo e a promoção de atividades de intercâmbio cultural foram associadas à redução de preconceitos e ao aumento de interações positivas, o que sugere que o espaço curricular pode operar como tecnologia social de hospitalidade epistêmica quando se articula a práticas de escuta e participação (Kohatsu et al., 2020).

Os desafios não são apenas pedagógicos, mas estruturais, e incluem a documentação, a mobilidade residencial e a descontinuidade escolar, fatores que afetam a permanência e a progressão educacional. Estudos sobre direitos educacionais e condições de escolarização de crianças migrantes e refugiadas apontam que a ausência de políticas intersetoriais, a fragmentação dos serviços e a sobrecarga de escolas periféricas tendem a concentrar vulnerabilidades e a transformar o acolhimento em improviso cotidiano. Ao reconhecer esse cenário, a escola precisa conjugar ações pedagógicas com arranjos institucionais e comunitários que assegurem continuidade do percurso formativo (Azevedo, 2022; Bartlett, 2023).

A literatura educacional alerta para a persistência de microexclusões em aulas de matemática, como enunciados ancorados em universos culturais desconhecidos, expectativas de uniformidade de raciocínio e avaliações que tamponam a diversidade de trajetórias, línguas e repertórios. Em termos de justiça epistêmica, tais práticas neutralizam a possibilidade de os estudantes enunciarem seus modos de pensar e de participar do jogo matemático escolar. A crítica à naturalização do monolinguismo e do monoculturalismo no cotidiano escolar é um passo para redesenhar situações de aprendizagem que acolham a heterogeneidade como potência formativa (Tonhati et al., 2024; Buin, 2025).

A abordagem de letramento matemático crítico, inspirada em Paulo Freire, torna-se estratégica para ligar matemática, linguagem e vida social ao propor que os conteúdos se articulem a problemas públicos e a leituras do mundo. Ao trabalhar com dados sobre mobilidade humana, moradia, trabalho e desigualdade, a estatística escolar pode ser reposicionada como prática de investigação situada, em que estudantes mobilizam raciocínio quantitativo para compreender e intervir em realidades que os afetam. Essa reorientação desloca o ensino do tecnicismo para a práxis, fortalecendo agência e pertencimento (Skovsmose, 2021; Skovsmose, 2023).

A colonialidade do saber matemático, tema discutido na literatura brasileira, convoca o campo a reconhecer sombras históricas que convertem a matemática em linguagem de legitimação de hierarquias quando apartada de contextos e de vozes

subalternizadas. A crítica decolonial sugere que descentrar cânones, revisar critérios de validação e incorporar epistemes plurais não reduz o rigor, mas amplia seu horizonte ético-político, prevenindo leituras naturalizadas de mérito e fracasso que penalizam desproporcionalmente estudantes em processo de acolhimento linguístico e cultural (Fernandes, 2021).

Com base nesses achados, delineia-se uma possibilidade de prática inclusiva ancorada em oficinas matemáticas interculturais integradas ao currículo regular, concebidas como ambientes dialógicos de investigação em que estudantes migrantes e nativos produzem, com o professor, problemas, dados e modelos a partir de temas geradores vinculados às experiências de migração no território. As oficinas se estruturam em ciclos curtos com diagnósticos formativos, seleção de contextos socialmente relevantes, produção de tarefas com múltiplas representações e momentos de metarreflexão em linguagem acessível, compondo um desenho didático que acolhe plurilinguismo, repertórios culturais e diferentes formas de validação de estratégias.

Considerações finais

A educação matemática em contextos de migração constitui um campo de tensão e possibilidade, no qual se revelam as fragilidades estruturais do sistema educacional e, ao mesmo tempo, as potências de uma reconstrução ética e epistemológica comprometida com a diversidade humana. Os estudos revisados demonstram que a inserção de estudantes migrantes não pode ser reduzida a uma questão de adaptação linguística ou de adequação curricular, mas deve ser compreendida como oportunidade de repensar os fundamentos da própria matemática escolar. D'Ambrosio (2005) já advertia que a matemática não é uma linguagem universal neutra, mas uma produção cultural situada, inseparável das formas de vida e das experiências históricas dos povos. Quando essa perspectiva é ignorada, o ensino torna-se instrumento de exclusão simbólica, reforçando hierarquias e apagando epistemes subalternizadas.

A partir desse reconhecimento, emerge a necessidade de um projeto de educação matemática que articule inclusão, interculturalidade e criticidade como dimensões indissociáveis. A etnomatemática, conforme D'Ambrosio (2020) e Fernández-Oliveras et al. (2022), oferece fundamentos sólidos para legitimar os saberes matemáticos de comunidades migrantes, transformando o currículo em um espaço de diálogo entre racionalidades diversas. Do mesmo modo, o letramento matemático crítico, inspirado em Paulo Freire e aprofundado por Skovsmose (2023), propõe um ensino que vá além da técnica, vinculando a matemática à leitura e à transformação do mundo. Em contextos migratórios, essa abordagem assume valor político, pois permite que os estudantes interpretem suas próprias condições de mobilidade, exclusão e resistência a partir da linguagem dos números e das formas.

No plano institucional, as escolas precisam superar o improviso do acolhimento e investir em políticas estruturadas que integrem formação docente, materiais bilíngues, avaliação formativa e parcerias intersetoriais. Pesquisas como as de Tonhati et al. (2024)

e Balzan et al. (2022) evidenciam que a ausência de sustentação institucional converte iniciativas inclusivas em ações isoladas, sem potencial de mudança sistêmica. Por isso, a gestão escolar deve incorporar o acolhimento matemático-linguístico como política contínua, articulando práticas pedagógicas a mecanismos de permanência e acompanhamento. Nesse sentido, a formação docente assume papel central: formar professores para o acolhimento é formar sujeitos de escuta e mediação intercultural, capazes de reconhecer a diferença como princípio epistemológico e não como obstáculo didático.

A perspectiva decolonial, conforme Fernandes (2021) e Walsh (2013), amplia essa discussão ao denunciar as estruturas coloniais que sustentam o currículo matemático tradicional e ao propor uma virada ética em direção à justiça cognitiva. Descolonizar o ensino de matemática é romper com a lógica de neutralidade que invisibiliza sujeitos e instituir práticas que reconheçam os modos plurais de pensar e de significar o mundo. Tal tarefa implica não apenas revisar conteúdos, mas reconstruir relações pedagógicas, reorganizar tempos e espaços de aprendizagem e redefinir critérios de validação do conhecimento. Ao fazê-lo, a escola torna-se território de hospitalidade epistêmica, onde o saber matemático se reconcilia com a experiência vivida e com as vozes historicamente silenciadas.

Nessa reflexão, é justo dizer que os desafios da educação matemática em contextos migratórios são também os desafios de uma sociedade em busca de justiça social e epistêmica. A matemática, quando ressignificada como linguagem de diálogo, investigação e libertação, pode operar como prática de equidade e pertencimento. As possibilidades delineadas oficinas interculturais, letramento crítico, formação docente situada e políticas linguísticas de acolhimento configuram um ecossistema pedagógico capaz de transformar o ato de aprender em ato de convivência e reconhecimento. Como defende Skovsmose (2023), ensinar matemática é sempre ensinar modos de ver e de agir no mundo; portanto, ao incluir o migrante, o ensino se humaniza, e ao se humanizar, torna-se mais rigoroso, mais justo e mais verdadeiro.

Referências

AZEVEDO, R. S. de. *Crianças migrantes, refugiadas e o direito à educação na escola pública brasileira*. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 134-156, 2022.

BABER, A. **Immigrant students and mathematics education**. New York: Teachers College Press, 2007.

BALZAN, C. F. P.; GOBBI, L.; MASS, S. S. **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica**. *Gragoatá*, Niterói, v. 27, p. 125-145, 2022.

BANKS, J. A. **Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching**. New York: Routledge, 2019.

BARTLETT, L.; GIALAMAS, A. **Educação humanizadora para jovens imigrantes e refugiados.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 1-20, 2023.

BUIN, E. **Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento.** *Gragoatá*, Niterói, v. 30, p. 102-119, 2025.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2013.

CARRIJO, F. **Interseccionalidade e migração na escola brasileira: práticas de reconhecimento e exclusão.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 2, p. 34-56, 2021.

CARRIJO, M. **Educação matemática inclusiva com estudantes imigrantes: uma perspectiva interseccional.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2021.

CARRIJO, M. **Globalização e guetorização: desafios e possibilidades para a educação matemática com imigrantes.** *Prometeica*, n. 31, p. 380–395, 2022.

DA SILVA MATOS, D. C. V. **Educação intercultural e formação de professores em contexto multicultural e multilíngue.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, p. 821-838, 2016.

D’AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 6. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

FERNANDES, F. S. **Matemática e colonialidade: lados obscuros da modernidade.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, n. 4, p. 1-20, 2021.

FERNÁNDEZ-OLIVERAS, A.; CALLEJA, M.; OLIVERAS, M. **Aplicación de un instrumento para valorar la idoneidad didáctica en educación matemática con enfoque de etnomatemática.** *BOLEMA*, Rio Claro, v. 36, n. 63, p. 103-128, 2022.

KOHATSU, L. N. et al. **Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola municipal.** *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2020.

LEI Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017.

MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung.** Weinheim: Beltz, 2002.

MIRANDA, L. **Português como língua de acolhimento e afetividade pedagógica na escola pública.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, n. 181, p. 570-592, 2021.

- NOBRE, J. S. et al. **Língua familiar e língua de acolhimento a partir de uma perspectiva translingual.** *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 31, p. 1-18, 2024.
- OLIVEIRA, G. M. **Práticas associadas ao ensino e aprendizagem da matemática de estudantes imigrantes venezuelanos.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.
- OLIVEIRA, P. A. **Microexclusões e diversidade cultural na educação matemática.** *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 15-34, 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **International migrant stock 2019.** New York: UN DESA, 2019.
- PARRA, A. **Decolonizing mathematics education: toward a liberating pedagogy.** *Journal of Mathematics Education*, v. 45, n. 3, p. 234–251, 2023.
- RIBEIRO, A. S. **Migração, escola e cidadania: experiências de inclusão e resistência no ensino público.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 1-23, 2022.
- SKOVSMOSE, O. **Critical mathematics education: dialogues and dimensions.** Rotterdam: Sense, 2021.
- SKOVSMOSE, O. **Mathematics and ethics: education, equity and justice.** Cham: Springer, 2023.
- SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos; SÁ, Rubens Lacerda de. **Reflexões sobre a migração no Brasil contemporâneo.** In: *Educação e saúde migrante em perspectiva anticolonial*. v. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. xx-xx. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-722.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- TONHATI, T.; SILVA, R.; FERREIRA, J. **Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, n. 3, p. 1-22, 2024.
- VALOYES-CHÁVEZ, L.; MONTECINO, A.; GUZMÁN, I. **Mathematics education and social justice in Latin America.** *ZDM*, v. 53, n. 5, p. 1051–1065, 2021.
- VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. **Educação matemática inclusiva: como promover a participação de todos os estudantes?** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 2, p. 179–194, 2018.
- VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. **O estudante imigrante e o papel do professor de matemática como agente de inclusão.** *Dialogia*, São Paulo, n. 35, p. 77–92, 2020.
- VIRIATO, E.; SOUSA, L.; ANDERE, M. **Práticas de educadores de língua portuguesa para refugiados.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 1013-1034, 2023.

ZAMBRANO, C. E. G. **Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas.** *DELTA*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1-24, 2024.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.