

Crianças migrantes no Rio de Janeiro:

Questões para sua integração nas escolas públicas

**Migrant children in Rio de Janeiro: Issues
for their integration in public schools**

MOHAMMED ELHAJJI

Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Comunicação e Cultura e coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural – Diaspotics. mohahajji@gmail.com

GABRIELA AZEVEDO DE AGUIAR

Mestre e doutoranda no Programa Eicos - Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Estácio de Sá – UNESA e integrante do Grupo de Pesquisa Diaspotics/UFRJ. aguiargabriela@gmail.com

ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO

Doutora em Educação; professora da Universidade Estácio de Sá - UNESA e professora da Faculdade Unyleya e integrante do Grupo de Pesquisa Diaspotics/UFRJ. assumpcaoam@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta uma discussão sobre a formação e orientação dada aos docentes das escolas públicas do Ciclo Básico no Rio de Janeiro para receberem alunos migrantes transnacionais. A análise foi feita a partir do contato dos pesquisadores com alunos-docentes do Curso de Especialização “Construindo a Inclusão em Educação”, em 2019, oferecido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). É possível identificar oportunidades na prática, assim como lacunas na formação dos professores e evidente falta de apoio de políticas públicas estaduais e municipais para que possam auxiliar o processo de integração das crianças e adolescentes migrantes nas escolas fluminenses. **PALAVRAS-CHAVE:** Migração transnacional; criança; adolescente; formação de professores.

ABSTRACT: The article presents a discussion on the training and guidance given to public school's teachers in the Basic Cycle in Rio de Janeiro to receive transnational migrant students. The analysis was made from the contact of researchers with student-professors of the Specialization Course "Building Inclusion in Education" in 2019, offered by the Faculty's Laboratory for Research, Studies and Support for Participation and Diversity in Education (LaPEADE) of Education School at the Federal University of Rio de Janeiro (FE/UFRJ). It is possible to identify opportunities in practice, as well as gaps in teacher training and an evident lack of support from state and municipal public policies so that they may help the process of integration of migrant children and adolescents in schools in Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Transnational migration; children; adolescent; teacher training.

Desde que a alfabetização começou a ser pensada enquanto prática educativa padronizada destinada à escolarização das massas, saindo da exclusividade das casas das famílias abastadas e das mãos dos preceptores, os professores das escolas vêm acumulando tarefas e papéis para além do ensino da leitura e da escrita.

Não só a educação, mas a própria concepção da infância sofreu grandes modificações nos últimos séculos (ÁRIES, 1981), provocando um impacto direto no papel do professor, sua formação e sua relação com os alunos. O que acabou implicando, ao longo do tempo, na obrigatoriedade de adquirir um grande número de saberes que, apesar de nem sempre serem oferecidos na formação docente, revelam-se imprescindíveis na prática educativa cotidiana.

Dentre essas demandas, destaca-se o imperativo sociopedagógico de inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais; exigindo do professor a elaboração de estratégias didáticas pertinentes a partir do registro atualizado de suas experiências sociais e profissionais acumuladas (LAROSSA, 2002). Pois, ao evocar o dever inclusivo da escola, apresenta-se ao profissional um largo espectro de possibilidades bastante individualizadas e particulares a cada criança ou adolescente na sala de aula. Tanto quanto se trata de necessidades especiais relacionadas a deficiências físicas ou mentais como, ainda que mais raramente, no caso de alunos com altas habilidades.

No entanto, o presente estudo almeja abordar um aspecto ainda pouco discutido no Brasil, que é o desafio da inclusão de crianças e adolescentes oriundos das recentes migrações transnacionais nas escolas do Ciclo Básico, especificamente no estado do Rio de Janeiro.

De fato, a análise aqui proposta, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural (Diaspotics), é decorrente da experiência direta de duas coautoras ao ministrar, em 2019, aulas sobre a “Inclusão e educação para Refugiados” para os integrantes do Curso de Especialização “Construindo a Inclusão em Educação”, oferecido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos.

O lugar da criança migrante

Quem são essas crianças e adolescentes que aqui chegam, geralmente junto com seus pais ou responsáveis? São migrantes ou refugiados? Em conformidade com a legislação brasileira, refugiados são pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política, pertencimento em grupos sociais ou violação generalizada de direitos humanos e que não possam, ou não queiram, voltar para casa.

Dentre os estrangeiros que não são considerados refugiados, há os trabalhadores expatriados, que chegam ao país de destino com emprego garantido e dispoendo, geralmente, de apoio por parte da empresa durante sua experiência de mobilidade no exterior. São profissionais transnacionais – aqueles que, segundo Bauman (2001), atravessam fronteiras e transitam livremente pelo mundo, à imagem da fluidez das transações financeiras.

Os migrantes, ao contrário dos trabalhadores estrangeiros enviados por suas empresas a outros países, são pessoas que migram com a intenção de “se estabelecer” no exterior. No caso dos refugiados, a expectativa de regresso, apesar de estar continuamente presente em seu imaginário, enquanto desejo/projeto/promessa, parece ainda mais fora de alcance; já que, muitas vezes, não há perspectiva de quando a ameaça que motivou sua saída cessará ou se a terra de origem voltará a oferecer condições de vida dignas.

No Brasil, a Lei n. 9.474/97 acrescentou à definição clássica da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto de Refugiados de 1951 e do Protocolo de Nova York de 1967, os princípios da Declaração de Cartagena – permitindo o reconhecimento da condição de refugiado também nos casos em que seja comprovada uma condição de “grave e generalizada violação aos direitos humanos”. Mais recentemente, foi aprovada a nova Lei de Migração, nº 13.445 (BRASIL, 2017), sancionada em maio de 2017 e em vigor desde novembro de 2018.

Voltando ao cerne de nossa problemática, observa-se que houve, nos últimos anos, um aumento considerável da chegada ao Brasil de crianças e adolescentes provenientes de outros países. Em 2018, a estimativa da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente era de que havia mais de 30 mil crianças e adolescentes migrantes no Brasil. Outras fontes sugerem que o número seja bem maior, passando de 34 mil para 72 mil no período de 2008 a 2016 (SOUZA, 2018). A che-

gada de crianças e adolescentes não acompanhados passou a ser uma realidade mais presente apenas a partir do aumento do fluxo de venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima. Nesse panorama desenhado até o momento, qual é o lugar da criança e do adolescente migrante – incluindo neste grupo, também, os refugiados que geralmente chegam para viver no Rio de Janeiro em situação de vulnerabilidade ou poucos recursos financeiros?

O lugar da criança e do adolescente migrante parece ser o de desconhecimento, já que a maior parte das escolas do país não aparenta estar preparada para sua chegada. Especialmente no estado do Rio de Janeiro, os professores deixam isso bastante claro quando afirmam não saberem o que precisa ser feito para receber e melhorar a integração das crianças e adolescentes vindos de outros países. A dificuldade parece ainda maior quando se fala dos adolescentes – que não têm um professor principal na sala de aula como os mais novos. Assim, o professor de cada disciplina tem pouco contato com os alunos mais velhos e menos chance de oferecer apoio durante seu processo de adaptação.

Dentre os fatores responsáveis por esse desconhecimento, destaca-se a perspectiva adultocêntrica que rege a teoria migratória (FORLOT, 2008). Do mesmo modo que, muitas vezes, os estudos migratórios não se atentam para o fato da migração se iniciar enquanto projeto emigratório. Assim, acreditamos que, para se ter uma avaliação correta da problemática, não se pode esquecer que a criança migrante é, desde o início, excluída dos preparativos e raramente informada sobre o país de destino, seus hábitos, língua, cultura, etc.

O que pode ser observado é que as crianças muitas vezes passam por bastante sofrimento psíquico durante esse processo, em maior ou menor grau, e é preciso estar atento a isso. Ainda mais quando se constata que, em estados como o Rio de Janeiro, não existem políticas públicas destinadas especificamente à infância migrante.

Independentemente do país de origem e apesar de não haver diferença no que diz respeito ao direito à educação das crianças e dos adolescentes, sabemos que são muitas as variáveis que influenciarão no processo de integração à nova cultura, tais como idade, infraestrutura da mudança, acolhimento na escola e espaços de convivência, a rede de apoio pré-existente ou que vem sendo criada pela família, as condições existenciais e materiais da família, assim como outros fatores relacionados à segurança física e psicológica da criança e as experiências adversas vividas no início da infância (PARK; KATSIAFICAS, 2019, p.2).

Dito isso, é evidente, mas não menos importante mencionar, que os percursos e experiências migratórias serão sempre vivências individuais, o que não nos impede de compreender necessidades, possibilidades e desejos em comum entre os indivíduos de um determinado grupo.

Toda migração infantil é forçada

A criança chega quieta, coloca-se no canto da sala, tenta não olhar para cima. O adolescente mira seus pés, escuta sons que ainda não decifra, tenta ser invisível. A outra criança fala à vontade, pergunta sobre o estojo, seu olhar atônito de estrangeiro diz “não entendo o que você está me perguntando – será que não aprendi português?” Para algumas das crianças e adolescentes que chegam ao Brasil, o processo de migração pode ser encarado como uma aventura, o desbravamento de novos mundos, para outros será sinônimo de angústia e solidão. É preciso lembrar que “os pais podem ser emigrantes voluntários ou forçados, mas as crianças são sempre ‘exiladas’: não escolhem partir e não podem escolher voltar” (GRINBERG; GRINBERG, 1996, p.122).

A chegada em uma nova escola sempre representa um desafio e, em alguns casos, a “mobilidade escolar (ou seja, mudar de escola 3 vezes) durante a infância pode aumentar o risco de sintomas semelhantes aos psicóticos no início da adolescência, ambos diretamente e indiretamente por meio do aumento do risco de envolvimento com *bullying*” (SINGH et al., 2014, p. 526). Quando se trata de uma escola em um novo país, com uma cultura escolar distinta (NEVES, 2018, p. 21) daquela com que estão habituados, isso assume dimensões e contornos bem específicos, especialmente para as crianças com baixa proficiência na língua portuguesa, único idioma utilizado na maior parte das escolas regulares brasileiras.

O resultado, muitas vezes, é que tais alunos, segundo a mesma autora, têm o desenvolvimento das suas capacidades prejudicado por não atenderem às demandas escolares. É verdade que tem crescido o número de escolas onde atuam professores que falam o idioma espanhol; facilitando, assim, o processo de recepção dos alunos latino-americanos. Mas, na maioria dos casos, isso não ocorre; o que dificulta a garantia do direito à educação dessas crianças e jovens, o que indica ser um “problema social” (NEVES, 2018, p. 33).

Tanto as crianças como os adultos precisam de apoio social para lidarem com as adversidades da vida; a fortiori quando se trata do processo migratório, já que mesmo quando há uma rápida adaptação, é

preciso ser feito um intenso investimento psíquico. Segundo Olff et al. (2019) “Indivíduos que experimentam altos níveis de apoio estão mais bem equipados para lidar com as principais adversidades da vida” (p.12).

Esse suporte, no caso das crianças e adolescentes, é proporcionado prioritariamente pelos responsáveis, cuidadores primários a cargo de sua educação e cuidados. Porém, no contexto da migração, é importante lembrar que os adultos estão, eles mesmos, passando pela experiência traumática do desenraizamento – sim, podemos considerá-la como uma “situação traumática múltipla que implica numerosas mudanças na realidade externa com a conseqüente repercussão na realidade interna” (GRINBERG; GRINBERG,1996, p.62).

Os autores também reforçam que cada um dos membros da família reagirá à sua maneira, mas que a experiência e luto relacionados ao processo de migração também dependerá dos vínculos pré-existentes à empreitada migratória: os vínculos mais sólidos ajudam a superar e tolerar as mudanças e os conflitos são intensificados.

Quadro psicológico geral que, segundo a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1993), só reforça a centralidade da escola enquanto *locus* por excelência de formação psicológica da criança e do adolescente. Trata-se, de fato, de um universo material e simbólico ideal para conferir o papel das múltiplas interações estabelecidas pelo sujeito com o mundo externo, desde sua nascença, no afã de perfazer sua subjetivação, seu desenvolvimento cognitivo e sua capacidade de construção e organização dos conhecimentos necessários para seu crescimento social e pessoal.

O aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento da criança na mesma medida que o ambiente interfere no ordenamento de seus mecanismos cognitivos. Ou seja, o que a criança aprende com o adulto ou com outras crianças vai ser por ela incorporado e elaborado, e terá um efeito considerável na formatação de seus modos de pensar e agir. Contudo, se esse desenvolvimento só se efetiva quando a criança interage e coopera com outros sujeitos – sejam eles adultos ou crianças, isso significa que a comunicação e a linguagem sejam de importância ímpar para a sustentação e significação (o fato de dar sentido) das interações dialéticas do sujeito com seu ambiente.

Fica evidente, portanto, a relevância da figura do professor e sua formação no processo de inserção do pequeno migrante em seu novo ambiente social. Ora, há que se reconhecer que nem todos se beneficiaram de uma capacitação que proporciona os subsídios necessários para apreender adequadamente as nuances da problemática. Ponto que va-

mos aprofundar a partir de nossa experiência junto com os professores do Curso de Especialização “Construindo a Inclusão em Educação.”

O professor mediador intercultural

Alguns dos relatos citam a falta de informação, preparo e/ou segurança dos professores para lidar com o acolhimento de alunos migrantes. Uma das professoras conta que descobriu que havia um aluno migrante na sua turma de Ensino Fundamental I somente quando – já no segundo dia de aula – ouviu o menino falando em espanhol. Ou seja, não foi sequer avisada pela coordenação. Outros apontam que não têm contato com migrantes no seu círculo de relacionamentos, o que pode dificultar a compreensão acerca das dificuldades de quem muda de país. Outra professora relata ter tido um aluno chinês com menos de 3 anos e que foi muito difícil compreender os hábitos de higiene e alimentação da criança e criar essa ponte com a mãe.

Assim, o que está em jogo, no caso das escolas cariocas e fluminenses, é como apoiar professores para que trabalhem com as diferenças culturais dentre outros vários desafios cotidianos. Como conversar com pais que não compreendem exatamente a dinâmica da escola, o pedido do dever/lição de casa, como lidar com os costumes e línguas que são estranhos à escola. Ou seja, como consolidar práticas interculturais dentro da escola – entendendo a comunicação intercultural enquanto dinâmica dialógica que permite a intercompreensão entre duas ou mais pessoas.

Em um dos casos observados por uma das coautoras, uma criança equatoriana de 6 anos que recentemente começou a estudar no Brasil não compreende o que precisa ser feito em seu dever de casa, dificuldade expressada também por sua mãe. Na leitura da professora, o menino não se esforça e “passa o dia todo na praia”. Somente depois de meses com dificuldades na escola, a mãe conseguiu uma reunião com a professora e, com o apoio da pedagoga Adriana, explicou que seu filho fica com o avô na praia de Copacabana enquanto ele trabalha como ambulante. A mãe fica com a filha mais nova também enquanto vende mercadorias de seu país de origem para os turistas na praia. Quando a pedagoga salientou a importância de valorizar a cultura e a língua de origem da criança, a reação da professora foi de surpresa, pois “não tinha pensado nisso, de que ele falava outra língua”, ou seja, o esquecimento de algo que ele poderia mostrar com orgulho às outras crianças.

Em outra situação a professora orientou uma das mães migrantes a falar em português com seu filho, também migrante.

Evidentemente, o propósito não é criticar os professores, mas sim entender, através desses relatos, quais são as demandas latentes para viabilizar o acolhimento das crianças migrantes e como preparar o corpo docente para esta finalidade – tendo em vista a relevância da figura do professor no processo de adaptação da criança e do adolescente fora do ambiente familiar e na preservação de sua saúde mental. Ao abordar essas questões, estamos propondo um olhar tanto para aquilo que é considerado um desenvolvimento integral saudável como para a questão do apoio às crianças e adolescentes que precisam de uma atenção e suporte específicos. Apoio que, em função da convivência diária, pode também contribuir para a identificação de eventuais problemas, ameaças ou distúrbios e o encaminhamento das crianças que necessitam de ajuda específica para os profissionais especializados (BRINO; WILLIAMS, 2008).

No entanto, para que este apoio seja eficaz, é preciso que o docente tenha uma preparação adequada e uma orientação pertinente, de tal modo que a sua atuação concilie a mediação intercultural e a promoção da saúde mental de seus alunos. Aliás, a própria mediação intercultural constitui já, em si, um meio de prevenção do isolamento, depressão e evasão escolar. Pois, ao identificar necessidades específicas, o professor desdobrará os cuidados e a atenção para com o aluno, mas o ideal é que haja uma verdadeira política institucional para lidar esse tipo de situação (*Trauma-informed programs and policies*) (PARK; KATSIAFICAS, 2019, p. 1). Por onde começar então?

Compreendemos que a escola é um dos ambientes mais importantes para a promoção da saúde e bem-estar das crianças em geral (JOURDAN et al., 2021) e *locus* principal de inserção das crianças e adolescentes migrantes ao seu novo país de moradia que, em caso de integração bem-sucedida, eles chamarão de lar. Vale salientar que a integração é aqui entendida como o “processo de ajuste de repertórios culturais e sociais tanto de nacionais quanto de estrangeiros, visando a convivência menos conflituosa em contexto” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 17 apud NEVES, 2018, p. 26).

Todavia, apesar de, na prática, termos um país que “pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos” conforme “ressaltado em inúmeros relatos de preconceito, discriminação e violência” (ASSUMPCÃO; AGUIAR, 2019, p.175), nosso aparato legal permite que as crianças e adolescentes migrantes sejam matriculados e inseridos no espaço escolar, mesmo que sejam indocumentados. Um

desses documentos legais é a nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) que, em seus art. 3º e 4º da Seção II, “Dos Princípios e Das Garantias” – estende aos migrantes o direito à educação, independentemente de sua situação migratória. (NEVES, p. 25) Além disso, a Declaração de Nova York (2016) coloca como um dos compromissos dos Estados Membros “garantir que todos os refugiados e as crianças migrantes comecem a receber educação nos primeiros meses de sua chegada” (ONU, 2016).

Assim, ao pensar nos desafios trazidos pela migração transnacional, há de se atentar ao embate que ela provoca: estamos falando das transformações que ocorrem no contato entre diferentes grupos culturais, ou seja, falamos das relações interculturais (OIM, 2017). Tal noção compreende o encontro de códigos culturais que não são compartilhados (Dervin, 2010, p. 4 apud Bastos, 2014, p. 7) e que “a diversidade cultural prova que nenhum paradigma pode pretender-se único e explicativo de toda a realidade” (COLL, 2002, p. 45).

Desse modo, é preciso considerar o papel essencial e desafiador que cabe ao professor: o de mediador intercultural. Porém, não é um papel que foi por ele buscado, desejado e, sim, é a ele imposto a partir da chegada de uma criança com cultura e língua distintas em sua sala de aula. Impõe-se, assim, a necessidade de uma comunicação intercultural que exige determinadas competências para ser exercida, já que é uma maneira de se comunicar com o Outro sem negar nossas respectivas diferenças.

Da formação do formador

Se, nas escolas públicas fluminenses a interculturalidade ainda é um objetivo almejado, algumas instituições privadas já se anteciparam a tal desafio por meio de sua progressiva internacionalização – principalmente através do ensino de línguas estrangeiras e maior abertura sobre o mundo. A diversidade cultural, étnica e linguística, representada nesses ambientes escolares (sobretudo aqueles situados em regiões e bairros nobres) pelos filhos dos expatriados e das famílias migrantes abastadas, deve provavelmente – pelo menos formalmente – ajudar na valorização da diferença e diversidade cultural. Principalmente quando os pequenos estrangeiros são de origem europeia, norte-americana ou têm um fenótipo que corresponde ao padrão eurocêntrico hegemônico no Brasil.

Fato relevante que não deixará de influenciar o contexto cultural geral de recepção das crianças estrangeiras nas escolas públicas flumi-

nenses, quando se considera que, atualmente, o maior contingente de migrantes em solo brasileiro é composto por venezuelanos (ACNUR, 2021). Latinos, muitas vezes com fenótipo mestiço ou indígena e, geralmente, de classes sociais baixas, os pequenos venezuelanos enfrentam certamente mais resistência a seu desejo e sua vontade de se integrar à sociedade fluminense.

O que torna a questão da preparação dos profissionais da Educação um tópico sensível, se não dramático, para a presente problemática. Em princípio, essa formação deveria propiciar práticas mais democráticas que estimulam e privilegiam a diversidade cultural e a aceitação da diferença. Do mesmo modo que a formação inicial e continuada dos educadores precisa ser pensada em uma perspectiva crítica que considera as diferentes necessidades dos educandos em suas particularidades, no sentido de criar um espaço acolhedor e inclusivo.

O estudante da licenciatura apresenta demandas específicas em sua formação, que dizem respeito às práticas desenvolvidas no contexto escolar e que devem buscar um ambiente de ensino-aprendizagem com estratégias metodológicas diversificadas e reflexões contínuas a respeito dos processos desenvolvidos. Ora, tudo indica que a temática migratória está longe de se beneficiar do espaço que merece na formação docente dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas. Muitas vezes, os currículos ou não abordam esses aspectos ou o docente do Ensino Superior não trabalha com a perspectiva dessa construção com os estudantes de licenciatura, como seria esperado.

Ao nos depararmos com a realidade dos professores que trabalham em algumas escolas do Rio de Janeiro e recebem estudantes migrantes estrangeiros, percebemos que são inúmeros os desafios no cotidiano escolar, a começar pelo respeito às diferenças, buscando sempre o exercício docente por meio de práticas que sejam inclusivas. Nesse sentido, reforçamos a importância da educação como prática emancipadora e como ato político, como afirmava Paulo Freire (2005; 2011).

Pensar a formação de professores, em conformidade com esse ideário, implica em adotar uma perspectiva de formação para a comunicação como mediação intercultural. O que, na opinião de Bastos (2014), exigiria a conjugação de fatores ligados à informação, observação, interação e reflexão. Atitude geral que propicia um ambiente cultural plural, a aceitação da diferença e uma abertura de essência humanista sobre o Outro. Inaugura-se, deste modo, a possibilidade de compreender que outras vivências e modos de ser no mundo são possíveis, saindo

de uma postura mais etnocêntrica para uma postura mais etnorrelativa. (BASTOS, 2014).

Percebe-se, assim, como o professor tem uma missão bastante complicada para fomentar um processo autêntico de acolhimento das crianças migrantes, encarnando a figura do mediador privilegiado no complexo processo de sua adaptação, inserção e integração. Entretanto, na maior parte das vezes, os docentes não são preparados para lidar com esse tipo de desafio. Refletindo sobre as competências necessárias ao docente para lidar com essas demandas, acreditamos que para tornar real o processo de abertura intercultural e inclusão das crianças migrantes será preciso criar condições efetivas de desenvolvimento e aprendizagem; ou seja, elevar as práticas culturais dessas crianças, bem como suas histórias de vida, ao status de experiências e saberes dignos de interesse e respeito.

Outro elemento relevante nessa dinâmica seria o fato de envolver as famílias nas discussões a respeito do desenvolvimento da criança na rotina pedagógica da escola (MOLINARI, 2017). Além dessa estratégia contribuir fortemente no sucesso escolar da criança migrante, a presença da família pode constituir um trunfo inigualável para a valorização da cultura de origem das crianças e das próprias famílias, o estabelecimento de laços de confiança e a naturalização da diferença aos olhos das crianças nativas e a população local em geral.

Em termos conceituais, como bem explica Schröder (2008), tal situação incentiva a constituição de uma rede de significados, na qual “elementos culturais são negociados reciprocamente” (p.42) e em sintonia com as “experiências individuais que compõem sistematicamente uma teoria individual e dinâmica sobre o mundo” (p.42).

De fato, a melhor maneira para compreender a comunicação intercultural é entender o papel do falante e do ouvinte de maneira dinâmica, não estanque, pois, “cada participante assume uma estrutura dupla de locutor e interlocutor e na qual, por conseguinte, o interlocutor tem um papel criativo e reconstrutivo”. Ambos têm papéis essenciais no processo dinâmico da comunicação e experimentam a comunicação intercultural “a partir do momento no qual eles não podem recorrer mais exclusivamente aos seus próprios padrões e às suas próprias normas de comportamento” (SCHRÖDER, 2008, p.47):

No momento em que a ação do outro não puder ser interpretada de acordo com a própria teoria de mundo por não corresponder com os próprios modos de pensar, falar e atuar, os participantes da comu-

nicação enfrentam-se com incompreensibilidade, distância, dúvidas e até autodúvidas quanto à própria competência ou quanto à do outro. Mas como Luhmann destaca, tais consequências raramente terminam o processo da comunicação como tal, pois, normalmente, estes fenômenos não são tematizados. A comunicação dada ou é compreendida conforme uma informação ou conforme uma mensagem; em todo o caso, o significado é atribuído por meio da própria teoria de mundo. (SCHRÖDER, 2008, p.44)

Mas como fazem os educadores que não possuem formação específica ou experiência com alunos migrantes para os acolherem e apoiarem seus processos de integração ao novo universo cultural? É o que vamos tentar apreender e explicar a partir da pesquisa de campo realizada na ocasião de nossa participação no Curso de Especialização “Construindo a Inclusão em Educação” anteriormente referido.

A pesquisa

Primeiro, consideramos relevante nos debruçarmos sobre a formação docente devido à sua importância no cenário educacional e pelo fato de que o campo ainda carece de estudos qualitativos a respeito dessa temática, particularmente no que tange à inclusão de crianças migrantes. Além disso, entendemos que, apesar desse estudo refletir sobre formação docente pensando na inclusão de estudantes estrangeiros, também diz respeito aos estudantes brasileiros, pois tratamos de práticas educativas que respeitem a diversidade e valorizem a interculturalidade. Esses aspectos são importantes na formação de todos os educandos, independentemente da sua nacionalidade, com vistas à formação de estudantes para a cidadania global, pois a diversidade não é uma exclusividade de escolas brasileiras.

Assim, a proposta metodológica para as duas aulas sobre “Inclusão e educação para Refugiados” foi pautada pela preocupação em apresentar o tema aos alunos-professores de maneira que percebessem a ligação entre a questão da inclusão em educação, normalmente direcionada às necessidades especiais de alunos com deficiências diversas, e aqueles que precisam de um auxílio específico no ingresso ao universo escolar brasileiro – os alunos migrantes transnacionais.

As aulas passaram pelos pontos de sensibilização para o tema da migração, desafios e ganhos no trabalho com os alunos migrantes, como também se debateu como o professor pode estar mais preparado e o

que fazer quando receber em sua sala um aluno migrante transnacional. Foram abordadas questões relativas aos aspectos das migrações no contexto brasileiro da atualidade, bem como questões pedagógicas e psicológicas das famílias migrantes transnacionais, especialmente no que tange aos aspectos relacionados à vivência e os desafios das crianças neste processo de chegada e inclusão na nova escola. Importante ressaltar que esse processo tem diversas facetas e expressões, que podem envolver desde isolamento social, apatia até resistência e agressividade. A experiência da criança é sempre única, assim como as circunstâncias de sua migração e estrutura de apoio.

Ao indagar os professores sobre sua experiência prévia com crianças e adolescentes migrantes transnacionais e como percebem o processo de integração deles nas escolas, esperava-se conhecer um pouco sobre o contato deles com o desafio que se coloca no encontro intercultural. Por serem professores interessados na temática da inclusão e que estavam no curso de especialização há vários meses, pudemos trabalhar com o pressuposto de que já estavam mais sensíveis às temáticas relacionadas às necessidades particulares dos alunos e, mesmo sem contato prévio com alunos migrantes, conseguiriam refletir sobre aspectos importantes desse processo de acolhimento e integração.

Dentre os vinte e seis professores que responderam ao questionário no primeiro dia da aula, 18 nunca tiveram contato com crianças de outro país, ou seja, quase 70% da nossa pequena amostra. Aqueles que confirmaram já terem tido contato com crianças de outro país – 8 professores – indicaram situações bastantes diversas e apenas duas ligadas explicitamente à sala de aula com alunos migrantes. Ou seja, se a formação dos professores não oferece tal capacitação em comunicação intercultural, tampouco a vivência dos professores fará com que tenham essa aproximação prévia à chegada dos alunos migrantes, como podemos perceber pelos relatos do grupo em questão.

Mesmo com a ausência de experiência no contato com alunos migrantes, alguns professores analisaram a estrutura para que esse acolhimento e adaptação ocorra, pontuando que:

Não tenho como dizer pois nunca vivi nenhuma situação como essa. Porém, no Brasil, acredito que deva ser muito difícil, pois há uma verdadeira desarmonia no sistema pedagógico do país, que não criou uma política ou regras para auxiliar o imigrante (Prof. Paulo).

Difícil pela falta de acolhimento. Essas crianças podem de fato ter acesso a escola, mas não necessariamente ocorre a inclusão. Diante da situação atual que estamos vivendo, com muitos refugiados vindo ao Brasil, deveria ocorrer mais debates em torno da temática (Profa. Bianca).

Compreendemos que esse processo de reflexão também pode ser feito a partir de elementos já conhecidos, como racismo, exclusão, necessidades especiais de crianças com deficiência ou com altas habilidades, por exemplo, já que fica evidente, em algumas das falas dos docentes, uma análise mais profunda sobre o tema, como por exemplo a do professor Roberto:

Imagino que depende do ambiente em que [a criança] está inserida, mas talvez dependa ainda mais da nacionalidade de origem. Sendo uma criança europeia ou norte-americana, a recepção seria melhor do que uma criança latino-americana ou africana.

Sua reflexão aponta para o racismo estrutural existente no Brasil, bem como para a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, notadamente valores eurocêntricos influenciando nossa maneira de enxergar o mundo e privilegiar historicamente determinadas migrações, especialmente a de pessoas brancas. Como aponta Russo et al. (2020), é necessária uma perspectiva interseccional para nossa análise: são [crianças] negras ou indígenas, africanas ou latino-americanas, estrangeiras, que falam outras línguas e que vivem em áreas periféricas.

Desse modo, percebemos como a grade cultural ou esquemas culturais ou interpretativos, proposta por Schütz (2010) norteia o olhar do professor em relação ao aluno migrante e a sociedade que o recebe. Tal análise também está presente quando alguns dos educadores indicam que as crianças estariam mais propensas ao novo, com menos conceitos pré-estabelecidos e, portanto, teriam facilidade para adaptarem-se ao novo contexto cultural. Assim afirmam:

Considerando que enquanto criança, o indivíduo vive esse processo de adaptação de forma menos sofrida. (Profa. Cibele)

Nunca tive contato com crianças imigrantes, mas penso que, em geral, crianças estão mais abertas a novidades, ao diferente e experiências outras para além do cotidiano. (Prof. João)

Portanto, alguns enxergam oportunidades e aberturas que têm relação com a idade dos migrantes, como afirma Flávia “acho que dependendo da idade, a adaptação pode ocorrer de forma mais tranquila”, apesar da maioria dos docentes prever desafios e dificuldades neste processo de inclusão dos alunos migrantes transnacionais na escola de maneira geral.

Já a Profa. Diana aponta:

Acredito que seja bem difícil por entender que a cultura, seus costumes são por muitas vezes entendidos como algo exótico por outras nações. Mas o que os torna comum é a infância, portanto, brincar e conseguir se comunicar e interagir com o corpo, apesar de não haver o entendimento da linguagem oral. Portanto, acredito que possa ser difícil, mas prazeroso quando são bem acolhidos.

Na medida que a informação prévia não está disponível via formação dos professores e vivência deles em situação de contato com migrantes de maneira geral (com raras exceções indicadas no grupo), eles descrevem a *adaptação das crianças a um novo país* (pergunta 2) como sendo “Algo desafiador e difícil, pela diferença de cultura e da própria língua.” (Profa. Dafne); já que é um “momento delicado em que a criança não conhece os costumes, hábitos alimentares, espaços educacionais e bairro. São novas formas de viver e encarar o mundo” (Profa. Joana).

A diferença na idade da pessoa que migra também parece exercer um papel importantíssimo, segundo os educadores, ao serem perguntados sobre os adolescentes *Como você descreveria a adaptação dos adolescentes a um novo país?* (Pergunta 3)

No caso dos adolescentes, o isolamento é ainda maior. (Prof. Roberto)
Para os adolescentes, essa adaptação é um problema maior ainda pois nessa fase da vida está envolvida a questão da autoestima mais aflorada. (Prof. Marcos)

Para os adolescentes, acho que seja mais complicado porque é uma fase da vida que traz dúvidas, incertezas e que a mudança para um outro país, deixa-os mais perdidos e, nesse caso, é preciso uma sensibilidade maior para que se permitam e se sintam parte integrante do grupo novo. (Profa. Diana)

Os adolescentes geralmente possuem uma postura comunicativa em seu meio social e educacional [de sua cultura]. Em outro país, devemos nos atentar ao calarem suas vozes. Muito diálogo e compreensão nas adversidades. (Profa. Paula)

Porém, Paulo acredita “(...) que seja mais fácil do que com as crianças. Pois, o adolescente e jovem em geral, se adapta melhor aos novos grupos, mesmo que a língua seja uma barreira.”

A Profa. Joana, que já teve um aluno refugiado, afirma:

Coloco as mesmas questões anteriores [Momento delicado em que a criança não conhece os costumes, hábitos alimentares, espaços educacionais e bairro. São novas formas de viver e encarar o mundo], considerando ainda a fase biológica em que se encontram, momento de conflitos internos, não aceitação com (sic) o próprio corpo e [de não saber] como lidar com isso frente a pessoas completamente estranhas.

Luiza, outra docente do curso, levanta um ponto bastante interessante e sensível aos atuais migrantes, especialmente no caso dos adolescentes (como também dos adultos): acesso à internet. Sabemos que as tecnologias da informação (TICs) jogam papel importante na formação das redes, manutenção dos vínculos e identidades nacionais, mesmo à distância. Afirma, assim, que a adaptação dos adolescentes a um novo país “pode variar em função do acesso desse adolescente às tecnologias/Internet e seu conhecimento da língua e da cultura praticadas naquele país.”

Dentre os poucos profissionais que relatam ter experiência de sala de aula ou contato com crianças migrantes, há situações bastante diversas, como a Profa. Simone que relata: “Na situação a qual eu vivencio, a criança em questão, na escola, está sendo muito bem acolhida e tendo uma ótima adaptação”.

Enquanto Júlio afirma acreditar que:

Um processo de adaptação requer a quebra de diversos paradigmas como as barreiras comunicacionais, atitudinais, culturais, entre outras. Quebrar essas barreiras exige um tempo bem significativo.

Seu relato encontra eco na narrativa de Luiza:

Conheço uma família de chineses recém-chegada ao Rio. Trabalham na pastelaria da família. As crianças frequentam a escola (pré-escola) onde minha mãe atua como professora. Ela já compartilhou comigo sobre a dificuldade e a timidez das duas crianças, pois não falam português.

Ainda sobre a professora Luiza, podemos perceber que sua sensibilidade ao tema também se deve a uma experiência incomum no universo dos professores do curso, já que relata ter feito trabalho voluntário na África (Tanzânia e Togo):

Na Tanzânia havia uma barreira na comunicação, pois eu não falava o swahili, ainda assim, foi possível a interação. No Togo, a experiência foi mais profunda, o contato foi maior em visitas a escolas e recreação devido ao fato de eu falar a segunda língua das crianças (ewé).

Desse modo, podemos cogitar que tenham desenvolvido uma postura empática, o que os levaria a uma maior compreensão das necessidades específicas do Outro. A “empatia” é considerada, juntamente com o pluralismo cultural, “característica dos comunicadores interculturais maduros/ competentes”, como afirma Bastos (2014). Tal competência é evidenciada quando Diana identifica *“O que você considera mais importante ao receber uma criança migrante em sala de aula?”* (pergunta 4):

Considero ser importante ouvir essa criança para conhecer um pouco de sua cultura para que a mesma deseje conhecer a nossa. Porém, para que ele se sinta tranquilo e deseje compartilhar sua cultura é necessário que acolhemos (sic) com respeito e afeto. Entender que todos somos seres humanos e devemos nos respeitar ainda que sejamos diferentes em nossos gestos, escolhas, língua. (Profa. Diana)

Acho que o mais importante seria todas as escolas terem uma estrutura pedagógica inclusiva, visando auxiliar e acolher estas crianças, que já enfrentam a barreira cultural. Deveria ter profissionais específicos para acolhimentos, fazendo uma “ponte” com os professores, orientando-os como deveriam agir. E também ter uma conversa com a turma incentivando o acolhimento e o agregamento no grupo escolar. (Prof. Paulo)

O acolhimento com respeito, valorizar a cultura desta criança, manter uma relação de troca com o intuito de contribuir positivamente nesse processo. Dar voz a essa criança, ter uma escuta atenta e sensível às suas demandas. (Profa. Francisca)

Isso demonstra que mesmo sem formação específica sobre o assunto é possível colocar-se diante do outro de maneira sensível e interessada em sua singularidade. A grande maioria dos professores que participaram da pesquisa crê que o mais importante é ter essa postura empática e empenhada em conhecer os desafios que estão sendo enfrentados, a cultura e a história de vida do aluno migrante:

Observar, escutar e conhecer o que essa criança nos traz, hábitos, costumes. Acolhida é fundamental. (Profa. Beatriz)

Conhecer sua história de vida, língua, cultura e suas próprias expectativas em relação a nova experiência. (Profa. Cibele)

Conhecer e valorizar a cultura dessa criança e sensibilizar a turma sobre a importância de todos os alunos receberem bem essa criança. (Prof. André)

Porém, a postura empática não basta: alguns professores ressaltam a necessidade de receber apoio para que eles possam auxiliar as crianças e adolescentes na escola:

Que o professor tenha uma formação continuada com interlocução em duas línguas. Pois a comunicação é extremamente importante no processo educativo do imigrante. (Profa. Paula)

De fato, fica evidente que o acolhimento, a inclusão e integração do aluno migrante transnacional serão bem-sucedidos à medida que a equipe pedagógica conte com apoio em termos de formação continuada, bem como equipamentos adequados para a proposição de atividades diversificadas, incluindo pesquisas sobre os costumes do país de origem das crianças, com a utilização de computadores e rede de internet na escola. Dessa maneira, caminharemos no sentido de práticas educativas promotoras de uma mediação intercultural.

Considerações finais

Em conclusão, podemos afirmar que nos aproximamos de autores que refletem sobre a formação docente, buscando compreender os processos que envolvem a inclusão de crianças migrantes em escolas brasileiras, particularmente no Rio de Janeiro. Nosso estudo trouxe, desde o início, a preocupação com a formação docente e com os meios de contribuir com os espaços de formação inicial e continuada, trabalhando com a temática das migrações, especialmente no que diz respeito às crianças e sua inclusão no espaço escolar. Nesse sentido, corroboramos as palavras de Ribeiro (2014, p. 25) para refletir sobre a pesquisa e a formação docente:

Se para pensar o mundo é preciso mergulhar nele, para pensar a educação também é preciso vivê-la. Por isso, o formar-se professor/a é um eterno estar se formando professor/a, na e com a experiência, a qual ressignifica, indaga, reforça, nega e dá sentido ao que foi aprendido.

Dessa maneira, nosso *mergulho* teve início nas salas de aula onde atuamos como docentes e continuou durante o curso ministrado para professores com a proposta de abordar a inclusão na educação. Buscamos construir um caminho que nos levasse a encontrar uma proposta que incluísse um exercício de partilha com os docentes inscritos no curso.

Apresentamos um cenário com muitas inquietações, entretanto, as lacunas percebidas na formação dos professores apontam necessidades que são constatadas em diferentes licenciaturas e estão ligadas aos aspectos relacionados à inclusão dos estudantes e como torná-lo realidade, garantindo o desenvolvimento da aprendizagem para todos. Assim, podemos levantar a hipótese de que alguns dos professores que demonstram ser “comunicadores interculturais maduros / competentes” (Bastos, 2014) podem também participar de movimentos sociais ou terem experiências com outras questões relacionadas à diversidade que extrapolam os limites da questão migratória, mas os fazem mais sensíveis ao tema e às vivências das crianças e dos adolescentes migrantes.

É importante reiterar a necessidade da formação docente, via cursos de graduação de Pedagogia e de licenciatura para o preparo

do professor como mediador intercultural, sendo benéfica para todos os alunos e professores envolvidos, uma vez que somos a favor do acesso à educação pública, gratuita, democrática e inclusiva com o intuito de promover a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes, respeitando suas necessidades específicas, suas individualidades e histórias de vida. E, desse modo, poderemos almejar e contribuir para a construção de relações equitativas e não-violentas dentro e fora das fronteiras estabelecidas pelos Estados-nação. Afinal, as relações humanas sempre transcendem as fronteiras imaginadas.

Motivo pelo qual entendemos que problematizar o tema das migrações transnacionais, por meio do trabalho educativo com caráter emancipatório, alinha-se à perspectiva de construção de conhecimentos, envolvendo experiências culturais e epistemológicas que respeitem as relações interculturais (SANTOS, 1999). O pensador ainda reforça nossa perspectiva ao afirmar que, ao invés de garantir o direito à diferença, a política de homogeneidade cultural exercida por muitos países capitalistas impôs o direito à indiferença.

Por outro lado, os processos envolvidos na questão migratória são complexos e precisam ser amplamente discutidos para que sejam aprofundados guardando as especificidades de cada grupo cultural. Nesse sentido, não há dúvida que o tema precisa ser contemplado nos currículos escolares e na formação de gestores que atuam nas escolas públicas e particulares. Há uma necessidade urgente de entendimento dessa questão, bem como da compreensão das formas de atuação visando um processo de ensino-aprendizagem que contemple todos os sujeitos.

A formação dos professores precisa estar alinhada com esses novos desafios em busca de um atendimento adequado destinado a todas as crianças estrangeiras que migram para o Brasil. Os professores são tangenciados por questões complexas que não são “ensinadas” nos cursos de formação e precisam muitas vezes aprender na prática, utilizando seus conhecimentos, suas experiências e sua sensibilidade. No entanto, isso não basta e não garante a inclusão das crianças quando elas chegam à escola, o que leva o desenvolvimento do trabalho docente a ser impulsionado pelas dificuldades, ainda que também sejam entraves para um caminhar que busca mudar práticas excludentes.

Os processos coletivos de aprendizagem desenvolvidos no espaço escolar precisam estimular o envolvimento de todos para que não haja isolamento ou exclusão daqueles que são tratados como “diferentes”. Entendemos que a escola deve ser um espaço onde os estudantes

sejam estimulados a refletir sobre a diversidade e compreender as particularidades dos diferentes grupos que estão ali inseridos. E, da mesma maneira, o ambiente de formação de professores precisa ser estimulante de novas formas de construção de conhecimento e de revisão de antigas práticas, para que haja um trabalho desenvolvido na perspectiva de acolhimento e inclusão. Os espaços de formação precisam estimular criticidade, emancipação, partilha de conhecimentos e construção de aprendizagens na diversidade.

NOTAS

¹ <https://diaspotics.org/>

² A experiência das professoras Adriana Maria de Assumpção e Gabriela Azevedo de Aguiar somente foi possível graças ao convite da Prof.^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

³ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm Acesso em 18 jul 2010.

⁴ **AGÊNCIA BRASIL.** Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil-acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.

⁵ A experiência das professoras Adriana Maria de Assumpção e Gabriela Azevedo de Aguiar somente foi possível graças ao convite da Prof.^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

⁶ Texto original: "vivencia de perdida de todo lo que han dejado es mucho mayor porque sienten, aunque luego pueda no ser así, que la ruptura de los vínculos tiene un carácter más definitivo".

⁷ <https://30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.

⁸ Texto original: "situación traumática múltiple que implica numerosos cambios en la realidad externa con la consiguiente repercusión en la realidad interna."

⁹ Discussão realizada durante as duas aulas sobre migração, infância e adolescência no curso de Especialização sobre Inclusão, da Faculdade de Educação da UFRJ.

¹⁰ Uma das autoras do presente capítulo.

¹¹ Texto original: "The UN Member States commit to ensure that all refugee and migrant children are receiving education within a few months of arrival." New York Declaration. Disponível em: <<https://refugeesmigrants.un.org/declaration>> Acesso em 15 fev 2020.

¹² Até novembro de 2020, a Polícia Federal havia registrado a entrada de mais de 610 mil venezuelanos no Brasil. Deste total, mais de 145 mil solicitaram registro de residência temporária, mais de 95 mil solicitaram reconhecimento de refúgio e mais de 46 mil tiveram a solicitação de refúgio reconhecida. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/03/04/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/> Acesso em 04 mar. 2021.

¹³ Os nomes dos professores foram substituídos para preservar suas identidades.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. **ONU e sociedade civil pedem R\$ 500 milhões para apoiar refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil em 2021.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/03/04/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/> Acesso em 04 mai 2021
- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil-acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSUMPÇÃO, Adriana M.; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. **Você precisa falar português com seu filho...** Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. Revista Iberoamericana de Educación [(2019), vol. 81 núm. 1, pp. 167-188]
- BASTOS, Mônica. 2014. A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. **Cadernos do LALE. Série Reflexões 6.** Disponível em https://www.academia.edu/29666440/Cadernos_do_LALE_S%C3%A9rie_Reflex%C3%B5es_6_A_Comp%C3%Aancia_de_Comunica%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_olhares_sobre_a_natureza_do_conceito_e_suas_din%C3%A2micas_de_desenvolvimento Acesso em 01 jul 2020
- BAUMAN, Z. (2001) **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 10 jul 2017.
- BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil. **Rev. Educação e Realidade.** 33(2): 209-230 jul/dez 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/7073/4389> Acesso em: 10 set 2020.
- COLL, Agustí Nicolau. Propostas para uma

diversidade cultural intercultural na era da globalização. São Paulo, Instituto Pólis, 2002, 124p. (**Cadernos de Proposições para o Século XXI**, 2)

ELHAJJI, M; COGO, D; HUERTAS, A (orgs.) **Migrações transnacionais, interculturalidade, políticas e comunicação**. Barcelona: InCom-UAB-Bellaterra, 2020.

ELHAJJI, M; PARAGUASSU, F. Infância e estrangeiridade: duas alteridades, a mesma minoridade. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 399-419, jan./fev., 2021.

FORLOT, Gilles. **Avec sa langue en poche... : Parcours de Français émigrés au Canada (1945-2000)**. Nouvelle édition [en ligne]. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2008 (généré le 24 octobre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pucl/971>>. ISBN : 9782875581822.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2005

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2011

GRINBERG, Léon; GRINBERG, Rebeca. **Migración y Exilio - Estudio psicoanalítico**. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1996

JOURDAN, Didier; GRAY, Nicola J; BARRY, Margaret M; CAFFE, Sonja; CORNU, Christophe; DIAGNE, Fatou; HAGE, Fadi El; FARMER, Mychelle Y; SLADE, Sean; MARMOT, Michael; SAWYER, Susan M. Supporting every school to become a foundation for healthy lives. **The Lancet Child & Adolescent Health**. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930316-3> Acesso em 02 mai 2021. January 21, 2021 DOI:[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30316-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30316-3)

MOLINARI, Simone Garbi Santana. A Escolarização de Imigrantes Bolivianos no Município de Guarulhos. In: RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. (Org.) **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA**. - São Paulo: Escuta, 2017.

NEVES, A. de O. (2018). **Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. dissertação de mestrado. 185 f. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG.

OIM, Organización Internacional para

las Migraciones. (2017) **Migraciones e Interculturalidad. Guía para el desarrollo y Fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural**. Argentina. Disponível em <https://publications.iom.int/es/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en> Acesso em 08 out 2020

OLFF, Miranda; AMSTADTER, Ananda et al. (2019) A decennial review of psychotraumatology: what did we learn and where are we going?, **European Journal of Psychotraumatology**, 10:1, 1672948, DOI:10.1080/20008198.2019.1672948. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1672948> Acesso em 30 jul 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. 2016. **New York Declaration**. Disponível em: <<https://refugeesmigrants.un.org/declaration>> Acesso em 15 fev 2020.

PARK, Maki; KATSIAFICAS, Caitlin. 2019. **Mitigating the Effects of Trauma among Young Children of Immigrants and Refugees: The Role of Early Childhood Programs**. Washington, DC: Migration Policy Institute. Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/research/mitigating-effects-trauma-young-children-immigrants-refugees>. Acesso em 16 ago 2020.

RIBEIRO, Tiago. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146943> Recebido em: 29 OUTUBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 17 DEZEMBRO 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999. (documento de trabalho)

SCHRÖDER, Ulrike. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 9(1), 2008. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v9i1.9259> Acesso em 20 out 2020

SCHÜTZ, A. (2010). O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, 10(113), 117-129. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11345>

SINGH, Swaran P., WINSPEER, Catherine, WOLKE, Dieter; BRYSON, Alex. School Mobility and Prospective Pathways to Psychotic-like Symptoms in Early Adolescence: A Prospective Birth Cohort Study. *J. Am. Acad. ChildAdolesc. Psychiatry*, 2014;53(5):518–527. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.016> Acesso em 30 out 2020

SOUZA, Ludmilla. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. **Agência Brasil**, São Paulo, 05.07.2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>>. Acesso em: 10.01.2020.

VYGOTSKY, L. S. (1993) **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes.