

IMIGRANTES E REFUGIADOS COMO DESAFIO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO - RS

*IMMIGRANTS AND REFUGEES AS A PEDAGOGICAL CHALLENGE:
EDUCATIVE PRACTICES AT A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO LEOPOLDO - RS*

Rodrigo Manoel Dias da Silva^I 

Ana Carolina Torres^{II} 

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
Doutor em Educação. E-mail:
rodrigods@unisinors.br

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. Mestranda em Educação.
E-mail: profanacarolinatorres@gmail.com.

Resumo: É possível identificar os fluxos migratórios em uma ampla crescente, especialmente a migração de Sul-Sul Global entre países da América Latina. Nesse contexto, o Brasil se constituiu como um dos maiores anfitriões por apresentar uma das mais avançadas legislações para imigrantes e refugiados. Os desafios pedagógicos para garantir o direito à educação do estrangeiro, comumente, são postos pela dificuldade de falar o idioma, pela cultura e atitudes discriminatórias – xenofobia, adaptação, a desinformação e a falta de formação adequada dos profissionais docentes para receber e conduzir acertadamente esses alunos em espaços educativos. A pesquisa emerge dos desafios colocados pelo fluxo migratório e o processo de escolarização da população estrangeira no ensino público e visa analisar práticas docentes em contextos interculturais com o propósito de ressignificar a educação de imigrantes, apátridas e refugiados (genericamente definidos como estrangeiros) em escolas públicas, partindo das reflexões e análise das entrevistas realizadas na escola EMEF Olímpio Vianna Albrecht no município de São Leopoldo, região do Vale do Rio dos Sinos - RS.

Palavras-chave: Migração. Sul-Sul Global. Escolarização.

Abstract: It is possible to identify migratory flows on a broad scale, especially Global South-South migration between Latin American countries. In this context, Brazil has become one of the greatest hosts for presenting one of the most advanced legislation for immigrants and refugees. The pedagogical challenges to guarantee the right to education from abroad are commonly posed by the difficulty of speaking the language, culture and discriminatory attitudes – xenophobia, adaptation, misinformation and the lack of adequate training of teaching professionals to receive and conduct correctly these students in educational spaces. The research emerges from the challenges posed by the migratory flow and the schooling process of the foreign population in public education and aims to analyze teaching practices in intercultural contexts with the purpose of giving new meaning to the education of immigrants, stateless people and refugees (generally defined as foreigners) in public

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1265>

Autores convidados



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

schools , based on reflections and analysis of interviews carried out at the EMEF Olímpio Vianna Albrecht school in the municipality of São Leopoldo, Vale do Rio dos Sinos region - RS.

Keywords: Migration. Global South-South. Schooling.

Introdução

Diante das imagens que percorrem o mundo onde o grupo fundamentalista islâmico Talibã toma poder no Afeganistão após cenas sangrentas e a retirada de mais de 28 mil afegãos transferidos para os Estados Unidos (EUA). Diante da questão humanitária em que milhares de pessoas são detidas todos os anos na fronteira de México e EUA e mais de 9 mil imigrantes se amontoam debaixo de uma ponte recentemente devido à sobrecarga das autoridades em alocar a multidão. Diante do corpo de uma brasileira abandonado em uma travessia e que expõe “[...] a brutalidade de um mundo onde barreiras geográficas importam mais que vidas” (CARARO; SOUZA, 2020, p.10). Diante de tantas cenas é que o estudo busca, sensível, conhecer o fluxo migratório e o impacto no sistema educacional partindo dos referenciais teóricos e do estudo de caso na escola, em que um simples documento é o que possibilita os direitos básicos daquele imigrante que depende da burocracia do país ao qual está submetido.

Para entender o fluxo migratório da atualidade no país, antes um convite a pensar a migração em um contexto histórico. Diferentemente das migrações do final do século XIX até a década de 1930, em que o maior fluxo migratório no Brasil era de pessoas originárias do Norte Global, majoritariamente europeus italianos e alemães, a migração abordada aqui é o fluxo contemporâneo onde predominam imigrantes sul-sul do globo em uma lógica diversa imposta pelas condições e desafios que emergem da atualidade. O conceito Sul é utilizado para denominar os países emergentes. Caixeta (2014) afirma que o termo se refere à uma nova divisão internacional surgida após a Guerra Fria, em que o mundo não se divide mais entre Leste e Oeste, sendo o primeiro representado por comunistas e o segundo capitalistas, mas sim, sob as designações Norte e Sul, sendo o primeiro representando países desenvolvidos e o segundo países em desenvolvimento, ex colônias ou de industrialização tardia.

De acordo com Cararo e Souza (2020, p. 11), “Migrar é inerente à vida humana, um direito – mas nem sempre é um ato voluntário”. Entender o movimento de migração requer a compreensão de que tais processos, muitas vezes, ocorrem por questões de violação dos direitos humanos, crises ambientais e outras situações em que se percebe recusa e descaso praticados por seus países de origem e não exclusivamente por uma simples escolha individual.

Refugiado é todo aquele indivíduo que teve seu direito violado através de uma perseguição por etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas e para isso a Lei de Refúgio se aplica às pessoas que tiveram grave violação dos direitos humanos. Cararo e Souza (2017, p. 16) sobre os refugiados afirmam: ‘Fuga’ é a palavra para todos, mas não é uma boa palavra. Dá a ideia de que os estrangeiros que aqui chegaram estão em dívida com seu país de origem. Quando, na verdade, é a humanidade que está em dívida com eles. Essas pessoas não escolheram

sair de suas casas. Não se trata de uma aventura, mas da busca pela sobrevivência - quando muito, sonham com uma vida melhor.

Ao abordar em conceitos, para além de imigrantes e refugiados, há ainda aqueles designados pelo termo apátrida, os quais Lisowski (2012, p. 120) infere como aqueles que estão na condição de “[...] inexistência do vínculo jurídico de nacionalidade, ou seja, a ausência de conexão formal entre uma pessoa e um Estado qualquer”. Esses mesmos podem ou não ser um refugiado simultaneamente e estão mais vulneráveis por não estar sob proteção de nenhum Estado e, conseqüentemente, sem garantia de alguns dos direitos básicos.

Se, por um lado, apresentamos a legislação de amparo e acolhimento, por outro, descortinamos uma realidade que apresenta seu viés hostil. Rutherford (apud. Bauman, 2017, p.20), aborda uma explicação possível para que o migrante, em toda parte do mundo, seja visto sob olhar de desconfiança, quando declara que esses mesmos “[...] transportam as más notícias de um canto distante do mundo para as portas de nossas casas”. É certo que há, ainda, outras motivações que criam um território conflituoso para os aqui recém-chegados, como o preconceito étnico-racial e visões estigmatizadas de certos grupos sociais, por exemplo. Esse espectro que intimida nativos e os impulsionam ao sentimento de ameaça, sob visões pré concebidas, conduz à busca pelo que Bauman (2017) chama de securitização, em que as pessoas têm a necessidade de se defender do desconhecido imigrante e, por assim auferir, sentem-se satisfeitas ao se livrar de uma suposta responsabilidade pelo destino dos miseráveis ou da pressão de um dever moral.

No Rio Grande do Sul (RS) também é possível verificarmos essa tendência. Somente no ano de 2019, dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) da Polícia Federal e elaborado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA) divulgados no relatório de 2020, relatam que o Estado recebeu 6.566 imigrantes e, mesmo com os impactos da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), recebeu outros 1.523 estrangeiros das mais diversas nacionalidades. A unidade federativa está entre as quatro que mais recebem a população migrante, ficando abaixo somente de Roraima, São Paulo e Amazonas, respectivamente (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020).

A fim de construirmos uma delimitação ao tema, selecionamos um recorte de São Leopoldo com informações e dados a respeito da população estrangeira assentada nas dependências da cidade. Os desafios pedagógicos para garantir o direito à educação do estrangeiro, comumente, são postos pela dificuldade de falar o idioma, pela cultura e atitudes discriminatórias – xenofobia, adaptação, a desinformação e a falta de formação adequada dos profissionais docentes para receber e conduzir acertadamente esses alunos em espaços educativos. A pesquisa emerge dos desafios colocados pelo fluxo migratório e o processo de escolarização da população estrangeira no ensino público e visa contribuir na reflexão sobre práticas pedagógicas e adequação de orientação prestada para a população estrangeira.

Do ponto de vista metodológico, busca-se em números de matriculados das escolas de educação infantil e de ensino fundamental da rede municipal de São Leopoldo evidenciar que a imigração é um dado procedente e que carece de um olhar atento para os desafios pedagógicos implicados no direito à educação de estrangeiros, reconhecendo as dificuldades postas durante

todo o processo de acolhimento, adaptação e trabalho desenvolvido junto do educando e na relação que se estabelece entre a escola e a família. Mais que números e decodificações de dados, a pesquisa busca elementos da prática docente com alunos estrangeiros e essa investigação requer, essencialmente, o estabelecimento de uma escuta aberta com os profissionais da área da educação a fim de criar um ambiente de diálogo, discussão e conexão acerca das possibilidades para a transformação, muito além de práticas igualitárias e justas: educar com propósito e efetividade.

Compromete-se aqui a buscar elementos que possibilitem pensar uma educação intercultural capaz de produzir uma educação humanitária e justa porque entende-se que “[...] integrar não é apenas um simples reconhecimento da condição jurídica (legalização) do imigrante” (CÁ; MENDES, 2020, p.78), estendendo a compreensão de integrar como um processo gradual e potente que deve ser um compromisso firmado da instituição escolar com a comunidade. A partir do contato com a Secretaria Municipal de Educação do município e da constatação da escola referência do estudo como a de maior número de estudantes estrangeiros, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que serviram para análise de excertos das narrativas prestadas pelas supervisoras e professoras participantes.

No artigo, discute-se os desafios pedagógicos e as práticas docentes, apresentando as quatro principais dimensões da prática: financeiro, documentação, língua e cultura.

O direito à diferença e a prática de reconhecer o outro

Dados do último OBMIGRA apontam que há, registrados no Brasil, 1.085.673 imigrantes, contando ainda com cerca de 660 mil imigrantes de longo termo, cujo tempo de permanência no país já passa de um ano (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020). A motivação se dá, principalmente, pelo país dispor de uma das mais avançadas legislações de acolhimento para imigrantes e refugiados no mundo todo (MENDES; RUSSO; BARROS, 2020).

É possível identificar, através do OBMIGRA (2020), que no período de 2010 a 2015, no Brasil, o fluxo marcado predominantemente foi de imigrantes advindos do Sul Global, e mais recentemente, o relatório aponta uma consolidação do fluxo de latino-americanos, sendo apontados como principais nacionalidades no relatório: haitianos, venezuelanos, paraguaios, argentinos e bolivianos, nesta ordem.

De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2020), houve a diminuição de migrações durante o último ano pelos efeitos da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), portanto vamos analisar em comparativo os números tabulados pelo observatório nos dois últimos anos. A primeira comparação é quanto aos números de acordo com a nacionalidade, calculado a partir dos registros migratórios, possível através dos dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), um serviço da Polícia Federal (PF).

É verdade que as leis, exclusivamente, não garantem sua aplicabilidade prática, mas são necessárias a fim de ter o respaldo jurídico necessário para que se possa exigir e se fazer valer pelos direitos assegurados. Para Dubet (2009 apud BOTLER; RIBEIRO, 2020), a inserção de todos na escola traz consigo os embates sociais e as diferenças de acesso que a sociedade produz.

Entender o acesso da população imigrante aos serviços públicos e, especialmente neste estudo, ao sistema educacional brasileiro é fundamental na busca de entender o processo em sua totalidade. É garantido, através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio do artigo 5º, caput, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). A educação é um direito garantido e pode ser comprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio artigo 3º, parágrafo único, que afirma:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (BRASIL, 1990).

É indiscutível que o tema da migração, apesar de historicamente situado e impulsionado por diversos fatores já mencionados anteriormente, ainda é pouco tratado e a educação, por sua vez, carece de uma instrumentalização nesse sentido. Há poucos anos, entrou em vigor a Resolução CNE/CEB 1/2020, de 13 de novembro de 2020 que dispõe sobre a matrícula de imigrantes, refugiados ou solicitantes de refúgio e apátridas em escolas públicas brasileiras sem a necessidade de apresentar documentação comprobatória escolar anterior, garantindo a matrícula de imediato na educação básica obrigatória, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, de acordo com as vagas, em creches. Na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, devem estes obedecer ao critério idade, para os demais é disposto no artigo 1º inciso 5 e 6 que deverá tal estudante passar por um processo de avaliação na respectiva língua materna e, cabendo ao sistema de ensino, garantir esse direito.

Galeano (2010, p. 21) afirma: “Teimosamente, as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam”. Antes de compor números, cada criança e jovem estrangeiro é um indivíduo diverso que tem sua própria inteligência, cultura e identidade a serem respeitadas e valorizadas. Compromete-se aqui a buscar elementos que possibilitem pensar uma educação intercultural capaz de produzir uma educação humanitária e justa porque entende-se que “[...] integrar não é apenas um simples reconhecimento da condição jurídica (legalização) do imigrante” (CÁ; MENDES, 2020, p.78).

O currículo é destacado por Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020, p. 260) como “[...] alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade”. O desafio imposto por esse campo de disputas que representa a educação deve ser enfrentado de forma a produzir um pensamento crítico a respeito. É necessário refletir acerca de quais papéis a educação assumiu nos últimos anos, quais identidades, culturas e saberes a escola contribuiu para reafirmar. Nesse sentido, Santiago, Akkari e Marques (2013) identificam que a educação, especialmente no continente latino-americano, exerceu um papel fundamental

no processo de homogeneização cultural. Entender o currículo é essencial diante das questões levantadas em que é proposto o desafio de ressignificá-lo. Segundo Apple (1986, 1989, 1996 apud. Sacristán, 2013, p. 29) “O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc”.

Acerca das tendências da monocultura do currículo, é definida por Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 24) como aquilo que “[...] transforma diferença em desigualdade, e naturalizando preconceitos e estereótipos que se traduzem no insucesso escolar”. Discutir essa temática requer que possamos propor um projeto intercultural que reconheça as diferenças não como desigualdade, mas sim, como possibilidade de experiências pedagógicas para todos os atores escolares envolvidos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Constitui-se aqui o compromisso de identificar os desafios para um projeto intercultural com o objetivo de desestabilizar com práticas totalitárias e universais.

Na perspectiva de uma educação intercultural encontramos a alternativa de prática que reconhece e valoriza diferenças no meio social e educacional, conforme destaca Candau (2012, p.247), essa ação busca “[...] promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.” Em face dessa ideia, pode-se afirmar que a respectiva prática busca e elege uma educação que reconheça o outro.

Nas ideias de Gondin, Pinezi e Menezes (2020, p. 611), a interculturalidade é marcada como aquilo “[...] que advém da articulação entre alteridade, identidade e diferença em um contexto sociocultural que pressupõe o multiculturalismo.”. É expressivamente importante pensar na interculturalidade baseada nas práticas de reconhecimento e respeito das diferenças, em que “[...] a interculturalidade é fruto das interações entre indivíduos e grupos com repertórios culturais distintos [...]” (GONDIN, PINEZI E MENEZES; 2020, p. 612).

O diálogo entre culturas viabiliza a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas, de modo contextualizado, evitando-se assim a reprodução de saberes que tradicionalmente circularam nas escolas como ‘dados’ e ‘universais’ (MARTÍNEZ, et al., 2009 apud. Santiago; Akkari e Marques, 2013, p. 27). Nesta perspectiva, assume-se aqui o conceito de cultura como “[...] um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros” (VELHO, 1994, p. 63 apud. CANDAU, 2011, p. 245). Cultura, portanto, não é entendida aqui como instrumento capaz de sentenciar e mensurar o quão culto um sujeito é, todos o são porque estão inseridos no mundo social e historicamente produzido.

Estrangeiros no Rio Grande do Sul

A realocação de estrangeiros em solo gaúcho se dá pela necessidade de ofertar trabalho e renda para essas pessoas, muitas vezes em condições vulneráveis que as regiões fronteiriças, uma vez superlotadas, não oferecem oportunidades apropriadas. Como é o caso da Operação Acolhida, uma força-tarefa executada pelo Governo Federal que presta assistência emergencial

aos venezuelanos no país. Silva e Bento (2021, 175) destacam: “O objetivo do terceiro eixo da “Operação acolhida” é interiorizar os refugiados para os demais estados brasileiros a fim de retirá-los da região fronteira, que não dispõe de recursos para absorver toda a demanda por trabalho.”. É por essas constatações que se faz possível entender o fluxo ampliado de imigrantes e refugiados rumo ao estado nos últimos anos.

A partir dos números obtidos nas tabelas de análise dos imigrantes no estado, sob diferentes perspectivas da vida social, busca-se evidenciar o principal objeto de estudo da presente monografia: a educação. Na pesquisa levantada pelo governo do estado e divulgada pela Ascom, a maioria dos entrevistados afirma não ter tido acesso à educação, enquanto mais da metade afirma ter tido problemas com o acesso. E, por último, o dado mais preocupante que questiona se foi possível contar com instituições públicas de ensino identificou que quase em sua totalidade, os estrangeiros, não puderam contar com a educação pública (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 2020).

Para entender um pouco mais do perfil da população imigrante no RS, destacamos na pesquisa divulgada pelo Governo do Estado o levantamento da PNAD de 2019 que separou a população migrante em quatro faixas etárias. Na primeira classificação, que abrange cidadãos de até dezessete anos de idade, foram identificadas 4.744 pessoas, o correspondente a 21,1% dessa população. Entre 18 e 39 anos foram identificadas 23.080 pessoas, sendo essa a categoria mais numerosa entre as quatro, correspondendo a 46% do total. Na faixa etária de 40 até 54 anos de idade são 10.058 e corresponde a 20% e, por último, na classificação que abrange pessoas a partir de 55 anos, verifica-se 12.274, representando 24,5% dos imigrantes.

Imigrantes em idade escolar

No período de 2008 a 2016, de acordo com dados mais recentes divulgados pelo Instituto Unibanco obtido através do Censo Escolar (Inep - MEC), o número de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras passou da marca de 34 mil para 73 mil, representando um aumento de 112% em oito anos. Na mesma tabulação realizada pelo Instituto observa-se que estudantes estrangeiros fazem menor uso da rede pública em comparação aos brasileiros.

Enquanto brasileiros se dividem, de maneira concisa, em 82% para rede pública e outros 18% para a rede privada; entre a população estrangeira, 64% dos estudantes estão matriculados na rede pública e outros 36% pertencem ao ensino privado, ainda assim a rede pública tem o importante papel na integração dos imigrantes por se concentrar nela a maioria dos matriculados (Instituto Unibanco, 2018).

Segundo a pesquisa do governo do estado, a maioria deles, cerca de 29,8% têm entre 18 e 34 anos. Um aspecto relevante a ser analisado é que a proporção de crianças imigrantes na primeira infância, isto é, de 0 até 6 anos de idade é maior do que da população em geral, são 14,4% de pequenos imigrantes contra 12,7% do geral. Outros 14,8% dos imigrantes se encontram em idade de 7 até 17 anos. Por último, entre 35 e 44 anos correspondem a 15,3%;

entre 45 e 54 são 8,6% do total de imigrantes e, ainda, em idade a partir de 55 anos são 17,1% deles (GOVERNO DO ESTADO DO RS, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentada pela Lei nº 9394/96 define através do artigo 4º, caput, como dever do Estado a educação pública escolar, sendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, redação dada pela lei nº 12.796 de 2013. Portanto, entende-se aqui que o percentual de imigrantes no Rio Grande do Sul em idade escolar brasileira é de 29,2%, somando todos com idade até 17 anos.

As entrevistas e o estudo de caso

Identificando o contexto migratório e seus desafios, assume-se o comprometimento de observar, em uma ampla visão, os estrangeiros na cidade de São Leopoldo através dos números coletados e obtidos através da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município referente às matrículas nas escolas, compreendendo as etapas de educação infantil (EI) e de ensino fundamental (EF), servindo de referência para identificar as escolas que contam com alunos matriculados de diferentes nacionalidades a fim de investigar suas particularidades e um estudo de caso.

Os principais classificadores de análise e conduta das entrevistas são a documentação, aspectos financeiros, culturais e linguísticos, sob entendimento do amparo e direitos assegurados por meio da legislação e do próprio corpo docente da instituição, compreendendo, ainda, as barreiras como o preconceito e a língua. A coleta de dados foi feita através de entrevistas formais e informais realizadas de forma presencial e remota com seis professoras e duas supervisoras através de roteiro semiestruturado. Em visita à escola, foi possível conhecer o espaço e realizar as primeiras entrevistas com as supervisoras A e B. Todos os nomes das pessoas envolvidas no estudo foram omitidos ou substituídos, exceto da instituição que foi autorizado previamente através de documento, respeitando a prerrogativa ética em pesquisa.

Localizada no bairro Feitoria, zona urbana do município de São Leopoldo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Vianna Albrecht tem matriculados 1.003 alunos¹ na etapa da Pré escola (94), Anos Iniciais (366), Anos Finais (448) e Educação de Jovens e Adultos (95).

As nacionalidades compreendidas entre os estudantes estrangeiros matriculados na escola do estudo foram Venezuela (03), Haiti (02), Uruguai (02), República Dominicana (02) e Argentina (01). Os arquivos nas pastas da escola apontam para alguns elementos da trajetória dos estrangeiros nela matriculados, como carteira de vacinação confeccionada no estado de Roraima, região de fronteira entre Brasil e Venezuela, apontando para uma migração gradual, movimento observado em ampla crescente nos últimos anos.

¹ Dados obtidos através do contato com a Secretaria da escola em agosto de 2021.

Dimensões do acolhimento

A partir das entrevistas realizadas com as profissionais que participaram do acolhimento aos alunos estrangeiros na escola de referência do estudo, foi possível identificar as dimensões pelas quais perpassam os desafios da prática docente com a chegada dos novos alunos na escola e na turma. Nos próximos tópicos serão abordadas as quatro perspectivas percebidas no estudo de forma a exemplificar em dados e de forma teórica.

A matrícula não pode ser impedida pela ausência de documentação e o direito de se matricular é garantido para crianças e adolescentes migrantes, apátridas, refugiados ou solicitantes de refúgio no sistema de ensino público brasileiro, através da Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020, estabelecida por meio do artigo 1º, inciso 3. A inexistência de registros e documentos foi uma fala marcada nas entrevistas, especialmente por uma das supervisoras que demonstrou preocupação em não dispor de materiais anteriores dos alunos matriculados na escola.

Em falas concedidas nas entrevistas foi possível identificar a necessidade dos docentes em conhecer o histórico daquele aluno e do quanto a criança ou jovem migrante representa o desconhecido nesses casos em que não há documentos. Por vezes, adotam verdades advindas de suposições sobre como funcionava a escola no país de origem daqueles alunos em uma visão estigmatizada do sistema escolar sobre migrantes internacionais.

Compreende-se o desejo dos professores em dispor de informações que possam contribuir para fortalecer o vínculo com o aluno, entendendo “[...] todas as origens culturais e linguísticas, que são diferentes em muitos aspectos da maneira como seus professores foram socializados” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 93). Assume-se o compromisso de um olhar sensível para as crianças e jovens em situação de migração, muitas vezes forçada por questões ambientais, políticas, sociais ou financeiras. Santiago, Akkari e Marques (2013) abordam o conceito de uma educação que seja culturalmente sensível e que não seja entendida como uma forma prescrita ou um conjunto específico de competências mas que esteja aberto às aprendizagens pela alteridade.

Planejada ou não, a migração em si carrega suas dificuldades, especialmente no aspecto financeiro. Há relatos que expõem a dura realidade e a precariedade a qual os indivíduos são expostos no processo de migração.

Por outro lado, há os processos migratórios planejados em que famílias guardam dinheiro e estudam aspectos do país de destino como a língua e a cultura. Então chegam aqui com algumas concepções sobre o Brasil e com o pouco da língua portuguesa que foi possível aprender. Muitas vezes instalados aqui, as dificuldades persistem e os desafios são outros. Financeiramente, carecem de muito e aos poucos são as instituições que assumem compromisso social e sensível aos migrantes. A inferência da escola em aspectos de mobilização e amparo é uma das redes de apoio e algumas professoras produzem seus relatos sobre situações que impulsionaram uma corrente de ajuda.

Um dos esforços deste estudo é perceber a educação como uma das ferramentas mais importantes para a manutenção de alguns dos direitos humanos básicos. Pela investigação dos

casos apresentados é imprescindível questionar quais os encaminhamentos corretos a se prestar aos estrangeiros atendidos, bem como compreender quais os serviços locais de apoio específicos a essa comunidade. Significa tanto fazer perguntas como produzir respostas e de encontro às questões levantadas é preciso pensar qual vai ser o preparo das redes frente ao desafio posto de receber alunos estrangeiros, processo esse que já acontece, mas carece de políticas públicas e, fundamentalmente, de preparo sistemático. Na prática, deve-se questionar se os docentes recebem formação pedagógica adequada para atuar na educação de estrangeiros e, para além disso, se as instituições públicas de ensino dispõem de informação suficiente para encaminhar e orientar as famílias para as demais instituições de assistência do município, percebendo a cidadania “[...] não só como situação jurídica, mas também como a capacidade de exercer uma série de direitos, incluindo os direitos civis, políticos, sociais e culturais” (BARLETT; RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2015, p. 1157).

Em contato com a Secretaria dos Direitos Humanos (SEDHU) do município de São Leopoldo, foi possível identificar as principais iniciativas da cidade em relação aos migrantes. De acordo com a Secretaria, no ano de 2020 iniciou um processo de certificação junto a Organização Internacional para as Migrações (OIM) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com apoio da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e financiamento do Fundo da OIM para o desenvolvimento. O projeto, sob a gestão da SEDHU que contemplou com o selo migracidades, busca informar e fortalecer a governança local das migrações verificando dez dimensões que estão divididas em dois grupos: de governança e de direitos. O primeiro se dedica a analisar o desenho institucional das políticas locais e o segundo avalia o acesso à saúde, à educação e ao mercado de trabalho. Através de parceria entre SEDHU, SMED, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Unisinos, deu-se início ao curso de letramento para migrantes ainda no presente ano.

Através da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2015, observa-se que um dos maiores desafios é o obstáculo linguístico que enfrentam os imigrantes na busca pelos serviços públicos e de informação. De acordo com Oliveira e Silva (2017, p. 143):

[...] a inexistência de políticas linguísticas que possam garantir o acesso aos serviços públicos aos não-falantes da língua portuguesa não é uma exclusividade dos imigrantes ou mesmo desse período histórico. Pelo contrário, ela é muito coerente com as políticas assimilacionistas e proibicionistas que o Estado brasileiro adotou, desde a colonização, para com as populações pertencentes a grupos linguísticos minoritários.

A língua como desafio na comunicação é outro apontamento recorrente nas falas, aparecendo como uma barreira no diálogo principalmente entre professores e famílias, onde se revela o aluno como um intermediário possível, que se justifica, muitas vezes, por apresentar maior fluência na Língua Portuguesa.

Por outro lado, há relatos em que se percebe esforços para ocultar as objeções presentes na comunicação, onde o docente se coloca na defensiva de seu trabalho pedagógico. É possível questionar sobre a assertiva de que não se fez necessário estudar um novo idioma para trabalhar com os alunos, o que omite a potência que o trabalho pedagógico poderia alcançar uma vez que fosse possível estabelecer um diálogo adequado na língua da criança ou jovem estrangeiro. A

comunicação, nesse formato, reconhece o aluno como intermediário que realiza esse movimento de tradução intercultural entre as famílias e a escola.

Em termos de língua, Tucker (1999) apresenta algumas conclusões a respeito da educação bilíngue que aponta o sucesso escolar como resultado dependente do domínio da linguagem acadêmica e que esta, por sua vez, é muito diferente da linguagem socialmente usada, além de que alunos desenvolvem a escrita mais facilmente quando aprendem em suas línguas maternas, concluindo que os estudantes estão mais aptos a dominar o conteúdo de ensino quando aprendem em uma língua familiar.

Segundo Geertz (1973 apud AKKARI, 2010, p.16) a cultura é um conjunto de significados transmitidos através da história, constituindo um conjunto de concepções herdadas. Por etnocentrismo entende-se aqui o conceito de Akkari (2010) ao afirmar como uma atitude compartilhada por todas as culturas de fazer da sua o modelo da humanidade. O conceito cultura e etnocentrismo aparecem muito interligados nos questionamentos sobre a escola aos quais nos propomos durante a pesquisa.

A passos lentos, em diferentes localidades, caminha uma adoção de novas iniciativas a fim de dialogar com as diferentes culturas advindas dos fluxos migratórios. Apoiada pela Secretaria dos Direitos Humanos (SEDHU) e a Secretaria Municipal de Cultura e Relações Internacionais (SECULT) e pelo projeto Migracidades, acontece anualmente em São Leopoldo, nos últimos seis anos, a celebração Magal Touba, uma festividade religiosa típica senegalesa. A busca do reconhecimento e valorização das diferenças nos campos da vida social estende-se, inevitavelmente, ao campo da educação e para superar as fronteiras culturais é necessário que o tema permeie as escolas e que seja uma constante busca na formação de professores a qualificação para que esses profissionais sejam capazes de realizar as intervenções necessárias a uma prática pedagógica intercultural.

[...] Ai eu sempre peço assim, qualquer aluno tá, não necessariamente por ser estrangeiro. Qualquer aluno que chega novo na sala, eu sempre peço pra algum aluno da turma acompanhe no recreio, pra acompanhar até no refeitório, enfim... pra fazer aquela... apresentar a escola pra ele, né?! Sempre tenho esse cuidado quando chega algum aluno. (Sônia)

O emprego do termo qualquer aluno revela em um primeiro momento, uma fala defensiva de sua prática docente. Em uma segunda análise, é possível identificar que tratá-lo como qualquer aluno implica o não reconhecimento das diferenças no sentido favorável para instrumentalizar o indivíduo a ser capaz de instituir sua diferença como elemento positivo de sua identidade, sendo aceito e reconhecido pelo outro (CAMILLERI, 1985 apud. Akkari, 2010, p.21).

Em uma postura que busca tratar a todos de forma igual amplia-se ainda mais o abismo da desigualdade e se reconhece, equivocadamente, que há uma igualdade de acessos nos diferentes campos da vida social. Sendo assim, “Ao tratar da mesma forma todos os alunos, enfatizamos, automaticamente, aqueles cujas práticas socioculturais e linguísticas são mais próximas da cultura escolar” (AKKARI, 2010, p. 21). Esse entendimento tende a esmaecer, ou desconsiderar, a presença de marginalização e preconceito no contexto escolar.

Ao abordar o acolhimento da criança e jovem advindo de outro país, alguns relatos de professores afirmam que o acolhimento é efetivo por este ser da mesma forma para todos, empregando o termo “qualquer aluno”. Entendemos que tratá-lo como qualquer aluno pode implicar o não reconhecimento das diferenças que fosse capaz de instrumentalizar o indivíduo a instituir sua diferença como elemento positivo de sua identidade, sendo aceito e reconhecido pelo outro (CAMILLERI, 1985 apud. Akkari, 2010, p.21).

Em uma postura que busca tratar a todos de forma igual amplia-se ainda mais o abismo da desigualdade e se reconhece, equivocadamente, que há uma igualdade de acessos nos diferentes campos da vida social. Sendo assim, “Ao tratar da mesma forma todos os alunos, enfatizamos, automaticamente, aqueles cujas práticas socioculturais e linguísticas são mais próximas da cultura escolar” (AKKARI, 2010, p. 21). Esse entendimento tende a esmaecer, ou desconsiderar, a presença de marginalização e preconceito no contexto escolar

Dentro da perspectiva cultural de análise, uma questão trazida é a fala sobre o preconceito que perpassa a instituição escolar, especialmente quando falamos de sujeitos migrantes que são advindos de culturas e nacionalidades distintas. Peixoto, Cavalcanti e Sena (2021, p.12) destacam que “[...] a visível complexidade das relações entre nacionais e imigrantes é oriunda da identificação do outro como ser diferente, que detém características peculiares de seu país e de suas vidas em particular”. O preconceito é um sintoma dessa relação conflituosa e representa a imagem dos migrantes diante do estranhamento da sociedade.

Questão de preconceito eu acredito que alguns alunos não entendiam aquela questão de colorido no cabelo. Aquela coisa, né?! Muito alegre, muito viva que eles têm. Que a gente acha lindo, maravilhoso. Alguns alunos tinham essa... esse preconceito em relação ao vestuário mas isso logo se quebrou, eles se adaptaram, mudaram, né?! Eu percebi que uma das alunas, a Dahiana, ela... parou de usar aquele colorido no cabelo. Ela se adaptou bem rápido a questão da roupa, do cabelo, do penteado. No caso da Dahiana, né?! Os outros não. Os outros até mantém as tradições. Acho muito legal, muito bonito isso. E... Mas aos... questão do preconceito assim não foi tão forte, não. Que eu tenha percebido, né?! Na minha concepção, né? Acredito que não. (Selma)

A adaptação na fala da entrevista aparece como uma abdicação dos modos de ser e de viver a cultura para se ajustar e ser aceito no meio social inserido. Como podemos pensar a rápida adaptação de Dahiana? Será que houve constrangimento do grupo nesse processo? O que implica falar de adaptação nesse contexto?

Ainda em situações em que não se perceba o preconceito, certas concepções estigmatizadas sobre os processos migratórios colocam estrangeiros a ocupar no meio social um espaço de tolerância e os indivíduos no entorno acabam por estabelecer essas relações indefinidamente sob uma perspectiva de ver aquele indivíduo migrante como algo novo e as medidas como meramente provisórias, em que “[...] não acolhidos e sem hospitalidade, os ocupantes são apenas tolerados” (AGIER, 2015, p.38).

Considerações finais

Ao buscar entender como os atores escolares participam e se envolvem com alunos de diferentes nacionalidades, foi possível identificar dois comportamentos: de distanciamento e de boas intenções. A primeira, quer evitar e livrar-se de uma obrigação moral que implica “[...] tornar-se moralmente cego e surdo, assumir uma opção livre dos riscos associados à sua alternativa [...]” (BAUMAN, 2017, p. 106). A segunda, carrega em si um aspecto positivo, mas que sozinho não é suficiente: as boas intenções poderiam ser potencializadas através da consolidação e sistematização das práticas.

Nas quatro dimensões identificadas como categorias de análise importantes para o estudo, foi possível perceber a importância que as instituições públicas têm ao prestar orientação à população migrante e do quanto carecem de conhecimento das demais instituições para que possam encaminhar acertadamente esses indivíduos para os demais atendimentos do serviço público municipal.

Para Candau (2012), não basta construir um arcabouço jurídico amplo quanto aos direitos humanos, eles devem ser internalizados no imaginário social e os processos educacionais são elemento fundamental para garantir uma cultura dos direitos humanos em nossa sociedade. No entanto, há algumas barreiras como a falta de informação que dificultam para que os docentes possam receber e encaminhar as demandas que surgem com os alunos estrangeiros. O estudo evidencia a importância de programas de formação docente direcionados a professores atuantes com estudantes estrangeiros.

Akkari (2016) percebe dois modelos para lidar com a diversidade cultural: a assimilação e a multiculturalidade. Nas dimensões culturais e linguísticas foi possível identificar na escola um processo de assimilação conduzida metodicamente pelos docentes, consciente ou não, em que os alunos estrangeiros são submetidos à nova realidade e espera-se que sejam capazes de se adaptar pelo viés de uma igualdade que não existe. Ou, parafraseando Michel Agier (2015), a ocorrência de pedagogias precárias direcionadas a sujeitos que acessam precariamente o direito à educação.

Segundo Akkari e Santiago (2015), diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais passam a lutar pelo direito à diferença. Em um espaço que pense a prática multicultural como modelo para a diversidade, o direito à identidade dos sujeitos deveria ser garantido. O estudo possui um limite uma vez que não direcionou entrevistas diretas a estudantes estrangeiros, mas escolhemos a escuta das práticas pedagógicas na perspectiva dos professores. Em estudos futuros, é fundamental uma escuta da experiência dos imigrantes. Pensar a questão migratória me mobiliza a fazer novas perguntas sobre as diferentes dimensões e situações desafiadoras colocadas pelo tema.

Referências

- AGIER, Michel. Do refúgio nasce o gueto: antropologia urbana e política dos espaços precários. In: Patrícia Birman; Márcia Pereira Leite; Carly Machado, Sandra de Sá Carneiro (orgs.). **Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências**. RJ: FGV Editora, 2015.
- AKKARI, Abdeljalil. Educação Intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos CENPEC**, v. 5, p. 160-182, 2016.
- AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010. 106 p.
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.38, n. 24, 2010, p. 9 – 33. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4025/3292>. Acesso em 21 abr. 2021.
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. Diferenças na educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, 28-41, 2015.
- BARLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e Educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acesso em 24 maio 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BOTLER, Alice M. H.; RIBEIRO, Vanda M. Direito à educação, políticas educacionais e princípios de justiça. **Caderno de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 636 – 640, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n177/1980-5314-cp-50-177-636.pdf>. Acesso em 04 abr. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 21 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos; Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Justiça: Secretaria de Assuntos Legislativos: IPEA, 2015. (Série pensando o direito, n. 57). Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 jul. 2021.

CÁ, Vanito I. V.; MENDES, Jussara M. R. Desafios e dificuldades enfrentadas pelos imigrantes senegaleses no processo de integração social na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.2, 2020.

CAIXETA, M.B. **A Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) - Estudos Avançados Multidisciplinares CEAM, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**. V. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em 26 jul. 2021.

CARARO, Aryane; SOUZA, Duda Porto de. Valentes: **Histórias de pessoas refugiadas no Brasil**. Ilustrações: Rafaela Villela. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2020. 286 p.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Wagner Faria de. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos

registros administrativos. In: **Observatório das Migrações Internacionais** (OBMIGRA). Imigração e refúgio no Brasil: relatório anual: OBMigra 2020. DF: OBMigra, 2020. p. 17-39. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorioanual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

CONVENÇÃO relativa ao estatuto dos refugiados (1951). ACNUR, [s/n]. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 25 abr. 2021.

CRISE migratória venezuelana no Brasil: **O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes**. Unicef, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em 10 abr. 2021.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Tradução de Ione Ribeiro Valle. **Revista Brasileira de Educação**, v.16. n.47, p. 289-305, 2011. FREIRE, Paulo. Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Franco. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2019, 396 p.

GONDIN, Janaina S.; PINEZI, Ana K. M.; DE MENEZES, Marilda A. Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos em São Paulo. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n.259, 2020, p. 607 – 626. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v101n259/2176-6681-rbeped-101-259-607.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Instituto Unibanco. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. Nº 38, fev./2018, 4p. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

LISOWSKI, Telma Rocha. A apatridia e o “Direito a ter Direitos”: um estudo sobre o histórico e o estatuto jurídico dos apátridas. **Revista Jurídica da Procuradoria Geral do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 03, p. 109-134, 2012.

LUSSI, Carmem. (2015). Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, pp. 136-144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n2/0103-6564-pusp-26-02-00136.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

MENDES, Leila de Carvalho; RUSSO, Kelly; BARROS, Kellen Dias de. Entre hospitalidade e hostilidade: famílias em situação de imigração na rede pública de educação brasileira. São Paulo: **Dialogia**. 2020, p. 200-213. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16913>. Acesso em 21 maio 2021.