PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Curso de Pedagogia, Instituto de Ciências Humanas

Cristina Borges Guimarães

Tamara Gonçalves Miranda

INFÂNCIAS MIGRANTES EM BELO HORIZONTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Belo Horizonte

Cristina Borges Guimarães

Tamara Gonçalves Miranda

INFÂNCIAS MIGRANTES EM BELO HORIZONTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Trabalho Final de Graduação apresentado ao Curso de Pedagogia da Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Veríssimo Soares Aguiar e Silva

Belo Horizonte

Cristina	Borges	Guim	arães
CHISTIII	DUISCS	Ounn	ar acs

Tamara Gonçalves Miranda

INFÂNCIAS MIGRANTES EM BELO HORIZONTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Trabalho Final de Graduação apresentado ao Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagogia.

Profa. Dra. Mariana Veríssimo Soares - PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Magali dos Reis (Banca Examinadora)

Belo Horizonte

2022

AGRADECIMENTOS

Às crianças participantes do Projeto, que constituiu o campo desta pesquisa, e às suas famílias, que nos permitiram conhecer suas histórias de vida e aprender com elas.

'Se você não voltar a ser como uma criança...' não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reaviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso.

Célestin Freinet

RESUMO

Este Trabalho Final de Graduação é resultado de uma Pesquisa Participante realizada no período de 2021 a 2022 em uma comunidade intercultural de aprendizagem da Língua Portuguesa e cultura brasileira. O principal objetivo da pesquisa é compreender as experiências das crianças refugiadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, uma vez que as migrações nos fazem repensar as Políticas Públicas Educacionais ao criarem um ambiente escolar de vivências interculturais, alteridade e reciprocidade. Dados recentes do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) evidenciam que a migração infantil tem aumentado consideravelmente no Brasil e, com ela, a presença de estudantes falantes de outras línguas na escola. Mais da metade (50,4%) dos solicitantes reconhecidos pelo Conare como refugiados em 2021 encontravam-se na faixa etária de 5 a 14 anos de idade. Desse modo, a pesquisa permite pensar de que forma as crianças têm vivido o processo migratório e que direitos as amparam em solo brasileiro, especialmente no que concerne o direito à educação. A realização da pesquisa possibilitou ouvir histórias de vidas que demonstram a necessidade de as Políticas Públicas avançarem em relação ao acesso, permanência e conclusão da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, garantindo formas de acolhimento e de inclusão desses alunos, assim como ampliar, no âmbito educacional, as discussões sobre a questão migratória em suas interseccionalidades. Esta pesquisa participante mostra que, apesar de o olhar docente adultocêntrico priorizar políticas linguísticas, as crianças necessitam de ações que combatam a xenofobia, permitindo que elas convivam e brinquem na escola, aprendendo a língua portuguesa e a cultura brasileira por meio da interação com seus pares, mediada por professores que dominem estratégias interculturais e contextos plurilingues. As famílias demandam os dois movimentos: a presença de intérpretes, informações, fichas de matrícula e material didático em outras línguas e a inclusão do estudante migrante sem discriminação. As soluções foram propostas por professores em respostas a questionários semiabertos, nos quais apontam a necessidade de formação e apoio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para mudar suas práticas pedagógicas adotando uma abordagem intercultural; pelas famílias em entrevista semiestruturada e pelas crianças em entrevistas projetivas com desenhos autorais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural, Migração Infantil, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This undergraduate thesis is the result of a participatory research conducted in an intercultural community learning the Portuguese language and Brazilian culture between 2021 and 2022. The main objective of the research is to understand the experiences of refugee children in the municipal education system of Belo Horizonte, as migrations make us rethink the public policies on education by creating a school environment of intercultural experiences, alterity and reciprocity. Recent data from the National Committee for Refugees (Conare) show that child migration has increased considerably in Brazil, and with it, the presence of students speaking other languages in school. More than half (50.4%) of the applicants recognized by Conare as refugees in 2021 were in the age group of 5 to 14 years of age. Thus, the research allows us to think about how children have lived through the migration process and what rights protect them on Brazilian soil, especially with regard to the right to education. The research made it possible to listen to life stories that demonstrate the need for public policies to advance in the access, permanence and conclusion of early childhood education and the first years of primary education. This will guarantee ways of welcoming and including these students, as well as broadening the discussions on migration in its intersectionalities within the educational sphere. This participatory research shows that, although the adult-centric view of educators prioritizes linguistic policies, children need actions that combat xenophobia. These efforts will allow them to socialize and play at school, and learn the Portuguese language and Brazilian culture through interaction with their peers, with the mediation of teachers that master intercultural strategies and plurilingual contexts. Families demand both movements: the presence of interpreters, information, registration forms and educational material in other languages, in addition to the nondiscriminatory inclusion of the migrant student. The solutions were proposed by teachers in answers to semi-open questionnaires in which they indicate the need for training and support from the Municipal Department of Education of Belo Horizonte in order to change their pedagogical practices with the adoption of an intercultural approach, and also by families in semi-structured interviews and by children in projective interviews with drawings.

KEYWORDS: Intercultural Education, Child Migration, Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Conare - Comitê Nacional para os Refugiados

CME/BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CRC - Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC, na sigla em inglês, *Convention on the Rights of the Child*)

CRMG - Currículo de Referência de Minas Gerais

DPRNM - Documento Provisório de Registro Nacional Migratório

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GERER - Gerência de Relações Étnico-Raciais

GINED - Gerência de Informações Educacionais

IES - Instituições de Ensino Superior

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MJSP - Ministério da Justiça e Segurança Pública

NERER - Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais

OIM - Organização Internacional para as Migrações

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PLE - Português como Língua Estrangeira

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

RME-BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SGE - Sistema de Gestão Escolar

SisMigra - Sistema de Registro Nacional Migratório da Polícia Federal do Brasil

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de refugiados reconhecidos, segundo ano, Brasil, 2011-202017
GRÁFICO 2 - Número de estudantes por município na Educação Básica no Sudeste23
GRÁFICO 3 - Estudantes de outras nacionalidades matriculados na RME-BH (2017-2022) 24
GRÁFICO 4 - Solicitações de refúgio, por mulheres, as principais nacionalidades (2011 a 2020)
GRÁFICO 5 - Presença das crianças migrantes nas escolas da RME-BH
GRÁFICO 6 - Percepção docente sobre a presença das crianças migrantes75
GRÁFICO 7 - Percepção docente sobre a qualidade da interação entre estudantes migrantes e nacionais
GRÁFICO 8 - Alteração nas práticas pedagógicas com a presença de estudantes migrantes .77
GRÁFICO 9 - Concepção docente sobre a aprendizagem de dois idiomas simultaneamente .79
GRÁFICO 10 - Compatibilidade entre BNCC e Interculturalidade80
GRÁFICO 11 - Percepção docente sobre avaliação inclusiva
GRÁFICO 12 - O estudante migrante na agenda pública
GRÁFICO 13 - Políticas Públicas
GRÁFICO 14 - Formação Permanente de Professores

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por
rupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil -
2021
TABELA 2 - Número de estudantes da RME-BH por modalidade de ensino e Rede de
tendimento

LISTA DE MAPAS

MAPA 1	 Distribuição rel 	lativa das s	solicitações	de reconhe	ecimento o	da condição	de refugiado
apreciada	s, segundo UF de	solicitação	o – 2021				22

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Desenho da família de Madalena	85
FIGURA 2 - Desenho da família de Maria de Fátima	86
FIGURA 3 - Desenho da família de Joaquim.	87
FIGURA 4 - Desenho representando o parquinho da escola	93
FIGURA 5 - Desenho representando a quadra da escola	94
FIGURA 6 - Desenho representando o parquinho da escola	95
FIGURA 7 - Desenho da família de Lutgardes	96
FIGURA 8 - Desenho representando as brincadeiras na escola	97
FIGURA 9 - Desenho representando a sala e a quadra da escola	98
FIGURA 10 - Desenho representando vivência escolar	98
FIGURA 11 - Desenho representando o lugar onde mora	99
FIGURA 12 - Desenho da família de Maria Christina	100
FIGURA 13 - Desenho representando a escola	101
FIGURA 14 - Desenho representando a cantina da escola	102
FIGURA 15 - Desenho representando a entrada da escola	102

SUMÁRIO

INTR	ODUÇÃO	16
1.1	1 Problematizando a educação com migrantes	19
1.2	2 Objetivos da pesquisa	28
	1.2.1 Objetivo geral	28
	1.2.2 Objetivos específicos	28
1.3	3 Justificativa	28
1.4	4 Percurso Metodológico: a pesquisa participante como metodologia	30
	1.4.1 Descrição e caracterização do campo de investigação	31
	1.4.2 Perfil dos participantes e sujeitos da pesquisa	32
	1.4.3 Instrumentos utilizados na pesquisa	34
1.5	5 Estrutura do trabalho	38
A A' CRIA	ORIA E PRÁTICA INTERCULTURAIS PARA REPENSAR O CURRÍCULO VALIAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADORAS I NÇA REFUGIADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BEI IZONTE	DA
2.1	Migrante ou refugiado?	42
2.2	2 A legislação e a realidade no Brasil e no mundo, com foco nos direitos das crianças	45
	3 Políticas Públicas Educacionais: a escola como agente da construção de identidade etivação de direitos	es e 47
	2.3.1 Alternativa às formas tradicionais de ensino-aprendizagem	48
	2.3.2 Referenciais contemporâneos da educação	50
	2.3.3 O currículo como parte de Políticas Públicas integradoras ou inclusivas	51
	2.3.4 O currículo e as práticas interculturais demandam a formação de professores	52
	2.3.5 A Teoria Cultural Contemporânea e a formação identitária dos sujeitos	55
	2.3.6 As implicações da presença do estudante migrante no currículo	58
2.4	A xenofobia enquanto fator de exclusão escolar	60
	2.4.1 A qualidade da educação e as práticas inclusivas	62
	2.4.2 Das comunidades tradicionais ao transnacionalismo	64
	2.4.3 A matrícula e a avaliação como mecanismos de acesso do estudante migrant Educação Fundamental Pública	te à 66
	2.4.4 Processos avaliativos não inclusivos e classificação por idade	68
2 EX	PERIÊNCIAS QUE REVELAM POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	72
	l Professoras da RME-BH refletem sobre a prática docente na sala de aula c tudantes migrantes	om 73
3.2	2 Desafios vivenciados pelas famílias em Belo Horizonte	84
	3.2.1 A história das famílias refugiadas participantes desta pesquisa	84
	3.2.2 As condições de chegada ao Brasil	88
	3.2.3 A relação das famílias refugiadas participantes desta pesquisa com as escolas	88
3.3	3 A xenofobia como barreira para a aprendizagem	92

3.4 Conclusões a partir de uma análise da complementaridade entre diferentes vista	pontos de 104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PROFESSORES	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIAS	128
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIAS TRADUZIDO ÁRABE	PARA O 128
ANEXO A - Tabela de equivalência para o reconhecimento de certificados estudo de nível primário/básico/fundamental e médio/secundário não técnico	, títulos e 129

INTRODUÇÃO

O tema da migração de crianças e adolescentes tem sido abordado de maneira sistematizada recentemente no Brasil. Apesar da importância dos movimentos migratórios, em diferentes momentos históricos brasileiros, o enfoque infantil vem sendo preterido. A população migrante ainda é bastante discreta em nosso País, a despeito de seu incremento e pluralidade.

Os dados estatísticos do Sistema Nacional de Registro Migratório (SisMigra) da Polícia Federal de 2020 mostram que menos de 1% do total de habitantes do Brasil era formado por migrantes. As informações foram organizadas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) e divulgadas na última edição disponível de seu relatório anual (CAVALCANTI, OLIVEIRA, SILVA, 2021).

A 7ª edição do relatório "Refúgio em Números", publicada em 2022 pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), informou que existiam 60.011 pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Brasil, ao final de 2021, entre os migrantes que viviam em território nacional (JUNGER; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

As Políticas Públicas Migratórias e as iniciativas de inclusão de pessoas refugiadas em ações socioeconômicas e de acesso a serviços e programas públicos, desenvolvidas pelo ACNUR Brasil em conjunto com organizações¹ parceiras da sociedade civil, vêm se tornando cada vez mais relevantes na medida em que é crescente o número de pedidos de refúgio no País e a complexidade que o tema das migrações envolve.

Segundo dados da 7ª edição do relatório "Refúgio em Números", em 2021, 29.107 pessoas de 117 diferentes nacionalidades entraram com solicitação de refúgio no Brasil. São 208 pedidos a mais que em 2020, o que ainda mantém o dado abaixo do maior número de solicitações já registrado em um ano desde o início da série histórica: 82.552 pedidos feitos em 2019, antes da pandemia da COVID-19². Assim, o País totaliza 297.712 solicitações realizadas entre 2011 e 2021. O Gráfico 1, a seguir, mostra a trajetória ascendente do número de refugiados reconhecidos pelo Brasil entre 2011 e 2020, com um pico a partir de 2018 (JUNGER; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

¹ Trata-se de entidades privadas, sem fins lucrativos, e com personalidade jurídica própria, constituídas na forma de associações ou fundações. Neste caso, são especializadas em questões relacionadas à migração e refúgio.

² Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. A partir daquele ano, medidas de restrição à mobilidade humana internacional foram implementadas nas fronteiras em decorrência dos surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

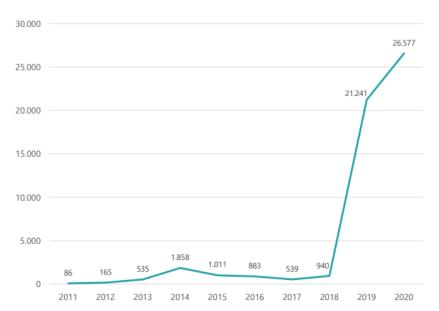


Gráfico 1 - Número de refugiados reconhecidos, segundo ano, Brasil, 2011-2020

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-Conare/MJSP), 2020.

De acordo com dados da 7ª edição do "Refúgio em Números", demonstrados a seguir, na Tabela 1, a nacionalidade com o maior número de pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil, na última década, foi a venezuelana (48.789), seguida da síria (3.682) e da congolesa (1.078), sendo a maioria das solicitações feitas também por venezuelanos (78,5%), seguidos por angolanos (6,7%) e por haitianos (2,7%) (JUNGER; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Tabela 1 - Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual,

Brasil - 2021

Principais Países	Total	Menor que 15 anos	15 25	25 40	40 50	50 60	60
Total	29.107	9.214	6.329	9.096	2.597	1.242	629
VENEZUELA	22.856	8.198	5.118	6.166	1.853	979	542
ANGOLA	1.952	556	354	733	255	49	5
HAITI	794	44	235	446	58	9	2
CUBA	529	42	72	237	78	67	33
CHINA	345	2	52	173	70	47	1
GANA	307	13	42	223	27	2	-
BANGLADESH	257	7	100	128	17	4	1
NIGÉRIA	246	29	23	152	37	5	-
ÍNDIA	139	8	65	59	6	1	-
COLÔMBIA	138	48	16	30	21	11	12
PERU	128	108	5	7	4	2	2
LÍBANO	90	8	27	34	8	10	3
GUINÉ	84	-	33	45	6	-	-
SENEGAL	79	-	21	48	9	1	-
SÍRIA	71	11	8	36	6	5	5
CAMARÕES	57	-	9	42	6	-	-
MARROCOS	57	-	10	32	10	3	2
NEPAL	55	1	16	35	3	-	-
PAQUISTÃO	41	2	7	24	7	1	-
GUINÉ-BISSAU	39	-	4	31	4	-	-
OUTROS PAÍSES	843	137	112	415	112	46	21

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2021.

Mais da metade (50,4%) dos solicitantes reconhecidos pelo Conare como refugiados em 2021 encontravam-se na faixa etária de 5 a 14 anos de idade, o que caracteriza um perfil majoritariamente jovem dessa população, de acordo com a 7^a edição do relatório "Refúgio em Números". Nesse contexto da migração infantil, pode-se observar diferentes graus de vulnerabilidade³ entre as crianças que atravessam as fronteiras de seus países com seus familiares em busca de proteção.

Entre as várias dificuldades enfrentadas, percebe-se, no âmbito educacional, o acesso à informação, barreiras linguísticas, desconhecimento da legislação e despreparo das instituições de ensino para os procedimentos de atendimento dos estudantes migrantes. Por meio da atuação, em Belo Horizonte (MG) desde 2021, em um Projeto de Extensão Universitária com migrantes e refugiados para imersão na Língua Portuguesa e cultura brasileira, foram identificadas demandas da comunidade intercultural de aprendizagem e notou-se resultados decorrentes de uma prática dialógica relacionados à apropriação da Língua Portuguesa, cultura brasileira, direitos, deveres e autoestima.

Percebeu-se que as crianças precisavam de espaço para contar suas histórias de vida e compartilhar suas experiências culturais, assim como dar significado a aspectos da cultura brasileira muito presentes na escola e considerados pelas instituições de ensino mineiras como de conhecimento universal, mas que de fato não foram vivenciados pelas crianças que nasceram em outros países.

1.1 Problematizando a educação com migrantes

O sensível aumento da participação das crianças compondo a população de migrantes no Brasil durante a última década configura um novo estímulo para a política migratória nacional, bem como para a reflexão de todas as pessoas envolvidas no trabalho com essa temática, incluindo os educadores. Apesar da existência de instrumentos legais designados para o respeito, a proteção e o cumprimento dos direitos das crianças, nem sempre a realidade retrata a efetivação de cada um deles. A começar:

desprotegido. Dessa forma, cabe ao Estado oferecer um sistema de proteção social suficiente. Suficiente no sentido de lugar entre o bom e o sofrível, a fim de garantir a dignidade humana, seguindo os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil, expostos no Art. 1º da

Constituição Federal de 1988.

³ Vulnerabilidade é a característica de quem é vulnerável, ou seja, aquele que se sente ferido, ameaçado,

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, **discriminação**, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988) (grifos nosso)

O direito à educação é um Direito Humano intrínseco e um meio indispensável para a realização de outros direitos no Brasil, uma vez que favorece a autonomia da pessoa e o domínio da Língua Portuguesa, necessidades que perpassam todos os processos de acolhimento e formação cidadã. A educação desempenha ainda um papel decisivo na proteção das crianças contra a exploração laboral, o trabalho perigoso e a exploração sexual, assim como na promoção dos direitos humanos e na democracia. Deve ainda preparar "o ser humano para a vida e a diversidade que nela se apresenta" (DANTE, 2009, p. 18).

Ao se discutir a finalidade educativa⁴ escolar, não se pode deixar de analisar a profissionalidade e especificidade do trabalho docente:

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e **consideração pelas diversidades.** (GATTI *et al.*, 2019, p.40) (grifo nosso)

Segundo Vlachou (2017), a diversidade cultural seria a existência de diversos grupos culturais em uma sociedade, referindo-se simultaneamente às diferenças e à variedade, ao pertencimento a um grupo com base no idioma, nas normas de comportamento, nos valores, nos objetivos de vida, nas formas de pensamento e nas visões de mundo.

Entretanto, o Currículo de Referência de Minas Gerais - CRMG (2019) pressupõe que todos os estudantes do ensino fundamental já falam português, pois o tem como língua materna, inexistindo qualquer política linguística para o acolhimento dos alunos falantes de outras línguas. Como as crianças tendem a aprender uma segunda língua mais rápido que os adultos, passam, naturalmente no caso dos estudantes migrantes, a mediar o processo de comunicação família-escola sem o apoio de intérpretes ou qualquer outro servidor público capacitado para isso.

_

⁴ As finalidades educativas referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar. Por isso, são fundamentais para a definição das Políticas Públicas Educacionais, incluindo o currículo, assim como para a atuação docente dos professores (LIBÂNEO, 2019, p. 35).

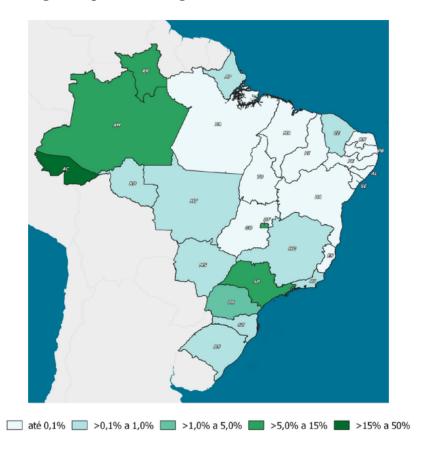
Com a pandemia da COVID-19 em 2020 e a decisão de fechar as escolas⁵, houve a necessidade de se estabelecer uma comunicação mais efetiva entre pais e professores, a fim de mitigar as implicações da pandemia na educação. Com todos os alunos afastados do convívio escolar, observa-se uma relevante consequência para os estudantes migrantes: a redução do convívio e interação com crianças falantes de Língua Portuguesa. Se era dessa forma que se apropriavam da nova língua, nesse contexto pandêmico, deixaram de aprender ou aprenderam de forma mais lenta o português.

O prejuízo foi ampliado para a comunicação entre a família e a escola que, antes da pandemia, era mediada pelas próprias crianças migrantes, que aprendiam a língua mais rápido que seus familiares graças ao uso social do português no ambiente escolar. Com todos em casa, sem a oportunidade de desenvolver essa linguagem, a comunicação entre a família e a escola se tornou ineficiente, sem a presença de um intérprete, evidenciando fragilidades da gestão escolar em Belo Horizonte (MG).

Apesar de Minas Gerais ainda não aparecer em posição de destaque quando se observam, no Mapa 1, as Unidades Federativas de registro das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare em 2021, sendo reiterada a relevância da região Norte para a dinâmica atual do refúgio no Brasil, faz-se urgente o encaminhamento do tema para a agenda pública da capital mineira. A posição demonstrada no Mapa 1, a seguir, permite que o estado e seus municípios se preparem para oferecer educação de qualidade aos estudantes migrantes frente à dinâmica atual do refúgio retratada na 7ª edição do "Refúgio em Números", ao demonstrar a tendência de chegada de um contingente cada vez maior de crianças migrantes em todas as regiões do Brasil e não apenas em estados fronteiriços.

-

⁵A suspensão das aulas nas escolas do Município de Belo Horizonte foi determinada pelo Chefe do Executivo Municipal, por meio do Decreto nº 17.304, de 18 de março de 2020, e pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), através da Portaria SMED nº 102/2020, e por recomendação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), por meio do Ato da Presidência do CME/BH nº 002/2020. O retorno ao ensino presencial ocorreu entre 19 de junho de 2021 e fevereiro de 2022.



Mapa 1 - Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo UF de solicitação – 2021

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-Conare/MJSP), 2021.

De acordo com o último relatório anual do OBMigra (2020), verifica-se, também, o aumento de cerca de 85% no número de estudantes migrantes nas escolas do Sudeste, no período de 2010 a 2020 (JUNGER; CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2022). O Gráfico 2, a seguir, detalha a sua presença na região:

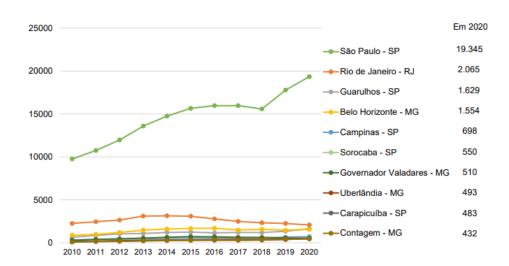


Gráfico 2 - Número de estudantes por município na Educação Básica no Sudeste

Fonte: Elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do Censo Escolar (2010 a 2020)

Assim, a capital mineira, a partir das próprias experiências nos últimos dois anos, vislumbra uma série de desafios no que diz respeito à acolhida, permanência e inclusão dos estudantes migrantes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)⁶. Especialmente a partir do ensino fundamental, desde sua matrícula, passando pelas avaliações e apoio pedagógico e pelo planejamento de políticas linguísticas, entre outras ações capazes de promover um ambiente intercultural de aprendizagem onde todos possam se sentir pertencentes.

Observa-se a necessidade de sistematizar as experiências e práticas administrativas, pedagógicas e curriculares que são vivenciadas em cada escola municipal que vem recebendo cotidianamente estudantes migrantes para que possam ser avaliadas e socializadas com outras comunidades educativas, servindo como base para elaboração de um protocolo oficial de atendimento a esses alunos.

Com base nos dados solicitados à Gerência de Informações Educacionais (GINED) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, o Gráfico 3 demonstra o número total de alunos "estrangeiros" matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Belo Horizonte:

-

⁶ Em fevereiro de 2022, a Rede Própria contava com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), atendendo a aproximadamente 168.983 estudantes na Capital, em todas as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da Rede atende a essa modalidade), Ensino Especial (três escolas da Rede atendem a essa modalidade) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

365
300
200
157
100
2017
2018
2019
2020
2021
2022
Ano

Gráfico 3 - Estudantes de outras nacionalidades matriculados na RME-BH (2017-2022)

Fonte: Elaborado com base nos dados informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 3 de agosto de 2022.

As informações sobre o número de alunos migrantes matriculados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre 2017 e 2022, assim como seu perfil (nacionalidade, condição migratória, série e idade), foram solicitados à GINED da SMED e recebidos, por e-mail, em 03 de agosto de 2022. Porém, não foram enviados dados detalhados sobre a língua materna, nem sobre a condição migratória dos alunos matriculados, que possibilitassem uma análise mais profunda do perfil dos estudantes refugiados.

De forma geral, observa-se, nos últimos cinco anos, um aumento de 132,5% no número total de "alunos estrangeiros", sem poder analisar, dentre esses, aqueles nascidos em países cuja língua oficial não é o português, nem aqueles que se encontram em situação de refúgio. Constata-se que a RME-BH mais que dobrou o atendimento a estudantes migrantes de até 10 anos de idade, recebendo 30 nacionalidades diferentes entre 2017 e 2022.

A insuficiência do mapeamento – quanto à condição de migração, língua materna, proficiência na Língua Portuguesa – evidencia o desconhecimento pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) dos perfis dos estudantes refugiados matriculados e das suas necessidades educacionais. Além disso, se ignora a real demanda, uma vez que o Sistema de Gestão Escolar (SGE) só inclui aqueles que já conseguiram concluir o processo de matrícula.

Em 2022, 33 crianças do total de 365 estudantes "estrangeiros", ou menos de 10% deles, vinham de países falantes de Língua Portuguesa (Angola, Moçambique e Portugal), enquanto, em 2017, as mesmas nacionalidades representavam quase a metade – 71 de 157 "estrangeiros". Tal mudança configura realidade bastante diferente e maior necessidade de

políticas linguísticas no atual cenário, no qual prevalecem falantes de outras línguas, o que não acontecia há cinco anos.

A partir de 2020, com o fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19, as demandas dos migrantes tornaram-se mais evidentes no município, uma vez que a comunicação com as famílias, antes mediadas pelas próprias crianças que aprendiam português em suas interações na escola, ficou mais difícil, segundo a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), em razão das informações constantes sobre as alterações no funcionamento da escola, para o formato online, remoto.

As escolas procuraram reestabelecer essa comunicação e, frente às dificuldades observadas, e após um ano, se evidenciou ainda mais as barreiras linguísticas existentes. A SMED iniciou, em 2022, a construção de uma política para o atendimento dos estudantes migrantes, que representavam menos de 1% do total de alunos da rede, acompanhando a proporção de habitantes do Brasil formada por migrantes. O trabalho vem sendo conduzido pela Diretoria de Educação Inclusiva, mais especificamente pela GERER, cujo foco de trabalho é a Formação Continuada de Professores para a promoção da igualdade racial na educação, por meio dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER).

Os encontros formativos vêm sendo mensais, visando assegurar o aprofundamento teórico, a socialização e a reflexão sobre as práticas de promoção da igualdade étnico-racial realizadas pelas escolas e pelas creches. Os NERERs estão organizados nas nove regionais existentes na capital mineira e são constituídos pelos profissionais da Educação das Redes Própria e Parceira⁷, indicadas/os e/ou eleitas/os pelas escola/creches.

Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2022).

-

⁷ A Rede Parceira é formada por 207 estabelecimentos de ensino (creches) para atendimento exclusivo à Educação Infantil. O convênio é estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e os estabelecimentos de ensino, a partir de chamamento público, que é regido sob as exigências da Resolução 001/2000, do Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Atualmente, a Rede Parceira atende a 26.507 estudantes que, somados àqueles atendidos pela Rede Própria, formam o universo de 195.490 estudantes da Rede

Tabela 2 - Número de estudantes da RME-BH por modalidade de ensino e Rede de atendimento

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE PARCEIRA	TOTAL
Educação Infantil	53.129	26.507	79.636
Ensino Fundamental	104.889	-	104.889
Ensino Médio	267	-	267
Ensino Especial	361	-	361
Educação de Jovens e Adultos	10.337	-	10.337
TOTAL	168.983	26.507	195.490

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados informados pela Gerência de Informações Educacionais (GINED), em 02 de julho de 2020.

O foco do trabalho do NERER é a divulgação das legislações, dos materiais didático-pedagógicos e dos referenciais teóricos afins; a elaboração de planos de ensino que contemplem os conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana; a elaboração e/ou atualização dos documentos (Plano de Gestão, PPP, Regimento Escolar e Plano de Convivência) na perspectiva da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial e a implementação dos Planos Municipais de Educação e de Promoção da Igualdade Racial.

Os Núcleos de Estudos têm sinergia e potencial para a constituição de espaços colaborativos de construção de conhecimentos, por meio de vivências; para a análise de materiais didáticos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais na sala de aula, que passaram a agregar a temática das migrações ao trabalho antirracista, coordenado pela GERER, para contribuir com o processo de acolhimento qualificado na RME-BH dos estudantes migrantes – especialmente refugiados que vivem no contexto de discriminação.

As ações da Gerência para o enfrentamento ao racismo e à violência nas escolas, de acordo com o Decreto n. 16.717, de 22 de setembro de 2017, são monitoradas em seus resultados pela política educacional das Relações Étnico-Raciais, assegurando a implementação da legislação e Diretrizes Curriculares pertinentes e são acompanhadas pela coordenação de grupos de estudos para a implementação da Lei Federal n. 10.639, de 9 de

janeiro de 2003, e da Lei Federal n. 11.645, de 10 de março de 2008⁸, que deve ser articulada com Órgãos Governamentais e Não Governamentais e Instituições da Sociedade Civil. Além disso, essas ações incluem estudos sobre matrículas dos estudantes em foco, considerando seu pertencimento étnico-racial para se construir políticas de equidade, e o monitoramento e a avaliação da inserção das temáticas étnico-raciais na elaboração e no desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições da RME-BH.

Assim, a Política Educacional de Belo Horizonte busca a promoção da igualdade racial, atuando em consonância com as diretrizes e os princípios estabelecidos pela Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Lei n. 9934/2010). A SMED de Belo Horizonte busca, também, promover a Formação Permanente e em serviço, por meio de articulação com as escolas e creches, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, com a Secretaria e Fundação Municipais de Cultura e em parceria com Comunidades Tradicionais⁹, Movimento Negro, Lideranças Indígenas, pesquisadores e espaços museológicos. Entretanto, ações para a inclusão dos estudantes em situação de refúgio na RME-BH ainda são incipientes e demandam um trabalho diagnóstico para a elaboração de propostas assertivas (BELO HORIZONTE, 2022).

Diante desse cenário, por meio da verificação, junto às professoras consultadas, das implicações da presença de estudantes migrantes na escola, das narrativas de experiências de famílias migrantes nos processos de ingresso e desafios para a permanência nas escolas e da demonstração sobre como a escola traz implicações para a identidade das crianças e para a construção dos significados das migrações, busca-se apoio de referencial teórico para responder à seguinte pergunta: como é a experiência da criança refugiada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?

-

⁸ Lei n. 10.639/2003, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei n. 11.645/2008, do Estatuto da Igualdade Racial, dos Planos Municipais de Educação e Promoção da Igualdade Racial e normativas afins.

⁹ De acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída por meio do Decreto n. 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) são definidos como: "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição". Entre os PCTs do Brasil estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros. (BRASIL, 2007)

1.2 Objetivos da pesquisa

Para o desenvolvimento da investigação, foram propostos alguns objetivos que balizaram toda a sua construção. Desse modo, apresenta-se o objetivo geral, a seguir, e outros mais específicos, que auxiliaram a responder a pergunta da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender a experiência da criança refugiada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de suas narrativas.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Verificar as implicações da presença do estudante migrante na escola;
- b) Caracterizar as experiências de estudantes migrantes nos processos de ingresso e desafios para a permanência nas escolas;
- c) Demonstrar como a escola contribui para as construções da identidade e dos significados das migrações.

1.3 Justificativa

O objeto de estudo desta pesquisa são as experiências da criança migrante em situação de refúgio no ambiente escolar, a partir das quais se pode pensar sobre as políticas vigentes – ou a ausência delas –, no sentido de promover não só o ingresso como a permanência e a inclusão dessas crianças na RME-BH, assim como seu desenvolvimento integral, o fortalecimento da autoestima e a construção das identidades ao longo das primeiras etapas da Educação Básica¹⁰. Este trabalho reflete ainda sobre a construção de Políticas Públicas, com a finalidade de contribuir para a desconstrução de mitos sobre a migração, a partir do conhecimento sobre migrantes e refugiados. Entende-se assim que o ponto de partida para políticas públicas eficientes é o conhecimento da realidade dos sujeitos e, neste sentido, estas podem estimular ações capazes de impedir a existência de "estrangeiros", no sentido de estranhos, não pela segregação, mas pela falta de sentido que a nomenclatura ganharia, no momento em que todos se sentirem integrados à sociedade e pertencentes ao ambiente escolar.

¹⁰ A educação escolar brasileira está organizada em dois níveis de ensino: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica é formada por três etapas: Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses, sendo obrigatória a partir dos 4 anos de idade), Ensino Fundamental (anos iniciais de 6 a 10 anos e anos finais entre 10 e 14 anos) e Ensino Médio (de 14 a 18 anos). A Prefeitura de Belo Horizonte é responsável por fornecer a Educação Básica até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças de até 10 anos de idade (LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 4.024/1961, Brasília: Senado Federal).

Uma triangulação entre direitos humanos, educação e política abre caminho para que as escolas não sejam espaços reprodutores das desigualdades culturais e sociais.

Assim, a entrada da criança refugiada na rede pública de ensino, ao ser abordada como um problema social ampliado para outras desigualdades, se torna uma oportunidade para se desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e interculturais, promovendo uma reflexão sobre os currículos e sistemas de avaliação vigentes. Como destacam Durand e Lussi (2015), ao analisarem as Teorias da Mobilidade Humana, na perspectiva do transnacionalismo que vem influenciando tal estudo nos últimos 20 anos,

[...] os ganhos que os migrantes forjam, em termos de transformações estruturais, os forjam para todos e todas, pois a mobilidade humana transforma, renovando para melhor, em muitos sentidos, a humanidade toda; e, sobretudo, as comunidades diretamente implicadas. (DURAND; LUSSI, 2015, p. 53)

Tal perspectiva traz à tona questões a serem enfrentadas, como: i) o desconhecimento do perfil da população migrante; ii) a precariedade do mapeamento das matrículas dos refugiados — por nacionalidade, pela condição de migração, por língua materna, por proficiência na Língua Portuguesa; iii) a insuficiência de intérpretes e professores de língua estrangeira; iv) a desinformação sobre as documentações e a legislação que regem os direitos dos migrantes; v) a falta de compreensão da realidade dos refugiados, além dos problemas de comunicação.

Por isso, esta pesquisa é importante ao produzir dados que podem municiar e fomentar a formulação de Políticas Públicas capazes de contribuir efetivamente para a construção de possíveis caminhos, rumo à busca de garantias de uma educação de qualidade para todos, incluindo pessoas em situação de refúgio.

A compreensão sobre como a criança refugiada se sente acolhida na RME-BH favorece o planejamento de ações para inclusão acadêmica e social desses estudantes e a possibilidade de superar a barreira da desigualdade por meio do fortalecimento da comunidade educativa, com foco na riqueza da diversidade cultural.

A educação tem sido pouco contemplada na produção acadêmica no tocante ao tema da migração forçada. Pacífico *et al.* (2020) apuraram a publicação, entre 2007 e 2017, de 76 pesquisas no Brasil, cujos temas mais recorrentes foram leis e normas que regulamentam os direitos de refugiados e outros migrantes forçados. Tais pesquisas permitem conhecer mais sobre o tema e derrubar mitos sobre a migração, contextualizando as Políticas Públicas às demandas sociais da população.

1.4 Percurso Metodológico: a pesquisa participante como metodologia

A natureza deste Trabalho Final de Graduação é de Pesquisa Participante, uma vez que as pesquisadoras atuaram como facilitadoras com o grupo de crianças migrantes no projeto, que concretizou o campo desta investigação.

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 56)

Quanto à natureza dos dados, esta investigação classifica-se como métodos Mistos com Delineamento Transformativo, a qual "[...] caracteriza-se pela utilização de uma estrutura teórica de base transformativa com o propósito de prever as necessidades de populações sub-representadas ou marginalizadas" (GIL, 2019. p. 68), como é o caso dos estudantes em situação de refúgio.

Para confrontar a visão teórica do problema ora apresentado com os dados da realidade, foi delineado um trabalho que se configura, também, como pesquisa exploratória, "[...] desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]" (GIL, 2019, p. 26).

Como esta pesquisa é quali-quanti, a reflexividade que deve estar presente no pesquisador qualitativo fez, como orienta Gibbs (2009), com que a postura adotada fosse além da de observador objetivo investigando um fenômeno. Para isso, técnicas de validação, como a triangulação de dados, a validação dos entrevistados, a comparação e a verificação das transcrições e dos códigos foram adotadas. Assim, após a codificação e a organização em categorias e subcategorias, os processos de busca e recuperação da informação, de seleção das citações e falas dos entrevistados, de inferência, de interpretação e de generalização das fontes, foi realizada a análise qualitativa.

A pesquisa qualitativa lida com um grande volume de dados que possuem significados e simbolismos; portanto, sua análise desvela não somente os temas que são discutidos pelos atores sociais, como também permite identificar as diversas formas de organização das comunicações e dos dados (GIBBS, 2009). A base de dados quantitativos vem do Sistema de

Gestão Escolar da RME-BH, do relatório anual do OBMigra de 2021 e da 7ª edição do "Refúgio em Números".

Ao produzir dados qualitativos que permitissem conhecer necessidades, registrar sensibilidades decorrentes do cotidiano de envolvimento com a temática e obter relatos de experiências, pode-se ampliar a visão geral do contexto de vulnerabilidades e auxiliar os órgãos responsáveis pela formulação e implementação de Políticas Públicas. Desta forma, os dados foram coletados por meio de entrevistas projetivas com as crianças, entrevistas semiestruturadas com famílias refugiadas e questionários semiabertos com professores da RME-BH.

Depois da coleta de dados, as respostas das entrevistas foram sistematizadas a partir dos seguintes critérios: i) diagnóstico, problemas e dificuldades mais referidos; ii) propostas e sugestões mais referidas; e iii) relatos de preocupações específicas, adotando uma postura cautelosa em relação às generalizações, a partir de dados qualitativos. Os dados coletados apresentaram algumas limitações para indicar tendências e formulações gerais, todavia foi possível conhecer as impressões, os indícios e detalhes singulares.

As narrativas ouvidas e compartilhadas neste estudo carregam o sentido da migração na vida das pessoas. Para Gibbs (2009), as pessoas podem ser incentivadas a contar suas histórias, especialmente quando o assunto diz respeito a algum evento marcante da vida. As biografías são produtos mais metódicos e oriundos de solicitações mais específicas, mas também trazem aspectos da vida cotidiana. Gibbs (2009) afirma que, ao analisar as narrativas e as biografías, é possível identificar eventos que se sucedem ou que estão atrelados entre si; assim, estes podem ser categorizados.

1.4.1 Descrição e caracterização do campo de investigação

O Projeto que concretizou o campo desta pesquisa foi criado em 2018, quando contava com 15 participantes migrantes adultos e buscava responder à crise humanitária que soma, ainda, milhares de pessoas só no Brasil. Em 2022, passou a atender cem participantes jovens e adultos e 60 crianças e adolescentes, que tinham cinco nacionalidades: venezuelana, haitiana, colombiana, síria e indiana.

As atividades eram oferecidas de forma presencial e remota. A modalidade remota contemplava a maior parte da escolha dos participantes. As turmas eram multietárias, com crianças a partir de 4 anos, organizadas de acordo com a disponibilidade de cada família e

com flexibilidade de dias e horário para viabilizar maior abrangência de possibilidades e de participação no Projeto de Extensão Universitária, na cidade de Belo Horizonte (MG).

Os encontros semanais eram mediados por duplas de estudantes extensionistas da Universidade, sobretudo dos cursos de Pedagogia e Letras. O objetivo do Projeto visava proporcionar um espaço intercultural de aprendizagem da Língua Portuguesa e cultura brasileira, abrangendo o coletivo das famílias migrantes e refugiadas.

Pautado pelos princípios de Paulo Freire (1921-1997) e Célestin Freinet (1896-1966), o espaço de aprendizagem com as crianças e adolescentes foi desenvolvido por meio de uma escuta qualificada, dialógica, autônoma e amorosa, voltada ao pensamento crítico, promovendo, assim, a abertura para a expressão de anseios, dúvidas, conhecimentos, experiências, inquietações e dificuldades.

Desse lugar de interação com estudantes e famílias migrantes, foi possível perceber as fragilidades do trabalho em rede¹¹ e das Políticas Públicas em vários âmbitos que dão acesso aos direitos básicos, como educação, saúde e trabalho, não privilegiando os sujeitos em pauta. De um modo geral, as crianças entram na escola com conhecimentos diferentes e grande diversidade cultural não só de experiências entre elas, mas também familiares. Muitas vezes, a mobilidade das populações pode aumentar essas diferenças e requer atenção à adequação das práticas que demandam abordagens inclusivas, ou seja, que adotem como ponto de partida as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades.

1.4.2 Perfil dos participantes e sujeitos da pesquisa

Ao recorrer ao levantamento de campo para a produção de dados qualitativos, foram solicitadas informações a três famílias em situação de refúgio, com filhos menores de 10 anos de idade matriculados na RME-BH. Isso porque o "levantamento de campo possibilita o contato direto com as pessoas cujos comportamentos, atitudes, opiniões, crenças e valores se deseja conhecer" (GIL, 2019, p. 61).

Esse contato direto também foi estabelecido com cinco estudantes de diferentes nacionalidades – haitiana, venezuelana e síria – em situação de refúgio, que nesta pesquisa

_

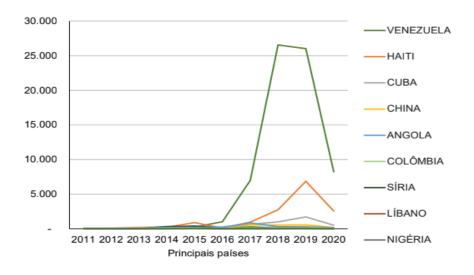
¹¹ O trabalho em rede permite a construção e a implementação de ações intersetoriais, criando um caminho de diálogo entre os diferentes campos (educação, saúde, cultura, assistência social, entre outros). Dessa forma, cada organização-integrante pode contribuir com o seu saber, fortalecendo as ações comuns. A Rede, por sua vez, se torna um espaço de diálogo plural e diverso, tanto no âmbito da produção de conhecimentos quanto no âmbito da incidência política (PÉREZ, Beatriz Corsino; CASTRO, Marina, 2015).

têm suas identidades preservadas por meio do uso de nomes fictícios inspirados nos filhos de Paulo Freire: Lutgardes (8 anos), Maria de Fátima (5 anos), Madalena (7 anos), Joaquim (10 anos) e Maria Christina (6 anos). Assim como as pesquisadoras, os entrevistados são participantes do referido Projeto de Extensão Universitária, na cidade de Belo Horizonte (MG), com migrantes e refugiados para imersão na Língua Portuguesa e na cultura brasileira. As crianças citadas pelos estudantes participantes desta pesquisa durante a descrição dos seus desenhos também receberam nomes fictícios: Lucas, Antônio, Gustavo, Angélica, Lara, José, Romeu, Isac, Moisés, Joana e Gabriela.

O perfil das dez professoras da RME-BH de crianças migrantes menores de 10 anos se caracterizou por mulheres, de maioria negra e com mais de 40 anos, pedagogas nascidas e formadas em Belo Horizonte, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede pública municipal. Para respeitar o anonimato, usamos a numeração de 1 a 10 para identificar as falas das professoras.

Nas três famílias, as mães foram entrevistadas, uma vez que foram elas que tomaram a decisão de migrar para o Brasil. Ao observar o Gráfico 4, a seguir, percebe-se um pico nos pedidos de refúgio realizados por mulheres. O ano de 2019 foi quando esse número atingiu as maiores cifras na década, mas foi freado pela pandemia, segundo dados do relatório anual do OBMigra (2021).

Gráfico 4 - Solicitações de refúgio, por mulheres, as principais nacionalidades (2011 a 2020)



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Tráfego Internacional Módulo Alerta e Restrições (STI-Mar), 2020, p. 162.

Apesar de terem sido os homens haitianos que recolocaram o Brasil na rota das migrações a partir de 2010, foi a chegada das mulheres haitianas – seja pela modalidade de reunião familiar¹², seja por serem viúvas ou divorciadas buscando viver com mais segurança fora do Haiti – que iniciou o processo de feminização das migrações no Brasil. As venezuelanas avolumaram e concretizaram esse perfil a partir de 2015 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

1.4.3 Instrumentos utilizados na pesquisa

As crianças, sujeitos da investigação, foram entrevistadas de forma projetiva para a produção de dados qualitativos. Também foram utilizados questionários semiabertos (ver Apêndice A), respondidos por dez professoras da RME-BH, a Base de Dados Quantitativos da GINED e entrevistas semiestruturadas, realizadas com três famílias em situação de refúgio.

As entrevistas projetivas com os cinco estudantes em situação de refúgio selecionados¹³ foram a principal ferramenta de produção de dados utilizada nesta pesquisa. Foi possível detalhar, por meio de perguntas e respostas sobre os desenhos autorais realizados a partir de temas geradores propostos às crianças, suas vivências escolares. Com isso, buscou-se obter um viés menos adultocêntrico para a questão e mostrar as reais necessidades desses sujeitos.

Para Minayo (2021, p. 59), a entrevista projetiva usa "dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. [...] constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê". Nesta pesquisa, as crianças falaram sobre suas próprias produções de desenhos.

A linguagem da criança, ampliada por narrativas criadas por elas, com a mediação das pesquisadoras, valorizou esses sujeitos que compõem os fluxos migratórios como protagonistas e testemunhas privilegiadas para a produção de dados. "Tal abordagem permite conhecer nuances, processos, significados e aportes da mobilidade humana que os estudos que não partem dos sujeitos diretamente implicados dificilmente conseguem abarcar" (DURAND; LUSSI, 2015, p. 70). Por isso, não foi realizada nenhuma observação direta no espaço

_

O visto para reunião familiar é um documento que facilita a entrada no Brasil dos familiares de um refugiado reconhecido pelo Estado brasileiro. Ele deve ser pedido, emitido e retirado em uma entidade consular (Embaixada ou Consulado do Brasil) na cidade/ país escolhido pelo familiar (BRASIL: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/servicos/visto-para-reuniao-familiar. Acesso em: 29

¹³ Crianças menores de 10 anos de diferentes nacionalidades em situação de refúgio.

educativo escolar, nem ampliada a experiência das crianças no ambiente de aprendizagem do Projeto de Extensão Universitária, ou seja, na educação não escolar¹⁴.

Para a escolha deste instrumento foi considerada a importância da criança desenvolver atividades criativas. É por meio dos desenhos que ela reflete e também aprende. "Para a criança, porém, isto exprime sempre um confronto com seu próprio 'eu', com sua experiência pessoal. À medida que "pensa" nela, suas reflexões se concentram na experiência que terá de pintar" (LOWENFELD, 1954, p. 13). Segundo Gobbi,

A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer. Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. Inicialmente, aqui os desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe. (GOBBI, 2012, p. 136)

Nesta pesquisa, a expressão por meio do desenho e a explicação de cada uma delas foi livre a partir de temas geradores como: a brincadeira na escola, a alimentação na escola, a sala de aula, o recreio e outras representações de suas vivências escolares. Foi solicitado que expressassem suas experiências na escola por meio da arte e do desenho. Depois de concluído cada registro, foram feitas perguntas a fim de entender o que quiseram representar, dispensando possíveis interpretações de adultos.

Para descrever as experiências das crianças migrantes na escola, foi adotado o seu próprio ponto de vista, por meio do desenho¹⁵ e da sua projeção, a fim de demonstrar, também, seu sentimento de pertencimento, ou não, ao ambiente escolar. Tratando aqui a experiência, conforme Larrosa Bondía (2002, p. 21): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Para a norte-americana Bell Hooks (2017), trazer o lugar dessa experiência é reivindicar saberes historicamente construídos em vivências coletivas e individuais¹⁶.

-

¹⁴A educação escolar é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, a não escolar corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino.

¹⁵ O desenho é uma representação subjetiva, na qual a criança só expressa aquilo que já estabeleceu relação e o que é importante, relevante e de sua preferência (LOWENFELD, 1954). Dessa forma, na entrevista projetiva proporciona-se um espaço autoral para as crianças, não fazendo interferências durante suas produções e estabelecendo uma postura de observação. Apenas após a criança ter informado que concluiu seu desenho (representação do tema proposto), as entrevistadoras estabelecem o diálogo para saber o que ela quis expressar ao pintar.

¹⁶ Na obra "Ensinando a Transgredir", Hooks (2017) aborda, em seu sexto capítulo, as vozes silenciadas de estudantes nos espaços escolares.

O questionário semiaberto ajudou a verificar as implicações da presença do estudante migrante na escola, caracterizar suas experiências nos processos de ingresso e desafios para a permanência e ainda demonstrar as contribuições da escola para as construções da identidade e dos significados das migrações, a partir do ponto de vista de dez docentes da RME-BH que atuaram com alunos migrantes menores de 10 anos de idade.

Os questionários foram enviados às professoras da referida rede por e-mail ou *whatsapp*. Cada destinatário foi especificado de forma a personalizar o contato e aumentar, com isso, a probabilidade de retorno. No questionário, as pesquisadoras apresentaram os objetivos da pesquisa, incluindo informações sobre as autoras, além da própria estrutura do questionário – composto por 15 questões abertas e 20 fechadas, divididas nos cinco eixos temáticos. O instrumento ficou disponível do dia 01 de junho de 2002 até 22 de junho de 2022. Todas as professoras receberam e assinaram presencialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Também foram entrevistadas famílias migrantes, em situação de refúgio, residentes no município de Belo Horizonte. Segundo Minayo (2021, p. 58), a "entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade". Ao ouvir suas histórias de vida, sem perder de vista o objetivo geral deste trabalho – que é compreender a experiência da criança refugiada na RME-BH –, conhecemos o significado atribuído por elas à educação, suas concepções e experiências – tanto em seu país de origem quanto em outros pelos quais tenham passado, além das vivências escolares brasileiras.

Por se tratar de um relato de experiência, as famílias falaram sem muita interferência das pesquisadoras, cujo papel foi apenas de redirecionar a entrevista para o roteiro e aprofundá-lo quando se fez necessário para saber mais a respeito dos processos de acesso à informação sobre educação no Brasil, matrícula escolar, avaliação, interação com professores e gestores da escola onde seus filhos estudaram. Suas falas foram transcritas, categorizadas e selecionadas, sendo citadas no capítulo de análise dos dados empíricos e preservando as características da linguagem oral.

A entrevista semiestruturada se organiza a partir de um roteiro prévio de perguntas principais sobre o assunto, complementadas por outras questões relacionadas às circunstâncias momentâneas da entrevista (MANZINI, 1990/1991). As famílias selecionadas¹⁷ foram informadas, pessoalmente, sobre o que era a pesquisa, sua função de pré-requisito para a

_

¹⁷ Famílias em situação de refúgio e de nacionalidades diferentes - venezuelanos, haitianos e sírios -, participantes do Projeto que concretizou o campo desta pesquisa, com filhos menores de 10 anos de idade.

conclusão da graduação em Pedagogia e sua utilidade para a produção de dados que podem melhorar a qualidade da escola pública para os migrantes e brasileiros e apoiar a formulação de Políticas Públicas que garantam a efetividade dos direitos dos migrantes já instituídos pela Lei de Migração brasileira de 2017.

Para a família síria, que, na ocasião da realização da pesquisa, vivia há seis meses no Brasil, a explicação e as respostas foram feitas em português e traduzida, simultaneamente, para o árabe por um participante do projeto fluente nas duas línguas. Para as famílias de nacionalidade haitiana e venezuelana, que viviam há mais de um ano no País, a explicação dos procedimentos das entrevistas foi feita em português, bem como o envio das perguntas que foram realizadas na entrevista, sem a necessidade de tradução, uma vez que disseram ter entendido. Durante a entrevista demonstraram o entendimento relatado e as respostas foram dadas em português. Todas as famílias receberam, leram junto com as pesquisadoras e assinaram o TCLE.

A técnica do animador e relator foi utilizada nas entrevistas, com as pesquisadoras se alternando entre os dois papéis a cada encontro. O animador mediou a discussão enquanto o relator auxiliou fazendo registros manuais escritos que ajudaram a complementar a análise após a transcrição dos áudios gravados com o conhecimento e a autorização dos entrevistados, a fim de compreender quais foram os maiores desafios que vivenciaram frente à realidade do sistema educacional de Belo Horizonte, bem como o processo de matrícula e acompanhamento escolar dessas crianças.

As perguntas orientadoras foram entregues às famílias um mês antes da realização da entrevista e retomadas oralmente e por escrito na data em que foi realizada a entrevista. O roteiro foi elaborado de forma a apresentar temas de referência para que fosse possível conhecer e explorar a experiência cotidiana da família e relacioná-la com os contextos migratório e educacional. Ademais, buscou-se registrar indicações e sugestões de ações e políticas públicas para enfrentar as dificuldades relatadas.

O procedimento adotado foi: i) identificação da pesquisa e das pesquisadoras; ii) identificação do entrevistado; iii) consentimento com a publicação dos dados, sendo assegurado o anonimato; iv) formulação, por parte das pesquisadoras, das perguntas apresentadas no Apêndice B; e v) utilização do roteiro em português, ou traduzido sempre que necessário, de temas gerais e específicos para a explanação do entrevistado (ver Apêndice C).

1.5 Estrutura do trabalho

Esta monografia foi organizada em quatro partes. A introdução traz uma visão geral, mundial, nacional e local do cenário migratório e sua relação com a educação, apresenta a justificativa do interesse pelo tema e sua relevância, a metodologia escolhida e desenvolvida para a realização da pesquisa, assim como os objetivos a serem alcançados por ela.

No primeiro capítulo, intitulado "Teoria e prática interculturais para repensar o currículo e a avaliação entre as Políticas Públicas integradoras da criança refugiada na rede municipal de educação de Belo Horizonte", são apresentadas discussões sobre a finalidade educativa, o currículo, as avaliações e a abordagem intercultural, sob a perspectiva do direito universal à educação de qualidade, sua efetivação para migrantes e refugiados em igualdade de condições aos estudantes nacionais, assim como a formação de professores.

O segundo capítulo, "Experiências que revelam políticas e práticas educacionais", trará relatos de vivências das professoras, de estudantes em situação de refúgio e das suas famílias no ambiente escolar, capazes de sinalizar a existência de barreiras que, legalmente, já deveriam ter sido derrubadas, mas que ainda dificultam o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica em Belo Horizonte (MG) por migrantes que aqui residem. Por fim, são apresentadas considerações a respeito do problema de pesquisa com base nas análises realizadas no decorrer dos capítulos que discutem os dados e os fundamentos teóricos apresentados a seguir.

As histórias de vidas narradas no capítulo de análise dos dados empíricos são únicas e curtas, mas são significativas amostras dos desafios enfrentados por essas pessoas que, apesar de protegidas por leis recentes e modernas, têm seus direitos desrespeitados em meio a uma série de perdas que vão acontecendo no processo de tradução dessa linguagem jurídica para o concreto e que colocam em risco suas dignidade e humanidade.

Na conclusão da pesquisa, a insuficiência das Políticas Públicas é apontada, a partir das percepções das professoras e famílias, como a principal barreira para o acesso à educação. Para a permanência e conclusão das primeiras etapas da Educação Básica, crianças e famílias sinalizaram os prejuízos causados pela xenofobia. Professoras revelaram esperar por revisões metodológicas e curriculares, assim como por formação adequada e por estrutura de trabalho em rede para atender melhor às necessidades específicas de estudantes migrantes. As famílias evidenciaram as dificuldades com a Língua Portuguesa, que afetam a comunicação, a aprendizagem e o acesso a informações e direitos e, por isso, demandam intérpretes para

facilitar o processo de matrícula e a comunicação entre família e escola após a entrada na RME-BH.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou que seus objetivos fossem alcançados, ao compreender a experiência da criança refugiada na referida rede, a partir de suas narrativas; verificar as implicações da presença do estudante migrante na escola junto a professores; caracterizar as experiências de estudantes migrantes nos processos de ingresso e desafios para a permanência nas escolas com profissionais da educação e mães de estudantes migrantes e demonstrar como a escola contribui para as construções da identidade e dos significados das migrações, para inspirar um trabalho diagnóstico que apoie o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Além disso, também permitiu uma pesquisa de campo para obter dados sobre as necessidades da população migrante que vive em Belo Horizonte. Dada a importância do assunto e a tendência de aumento desses habitantes, torna-se necessário o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas à temática para conhecer o seu perfil e derrubar mitos sobre a migração.

1 TEORIA E PRÁTICA INTERCULTURAIS PARA REPENSAR O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADORAS DA CRIANÇA REFUGIADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo são expostas teorias do estudo das migrações, legislações, pressupostos, ideias e princípios educacionais, além de tendências de práticas pedagógicas para embasar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem e a elaboração de Políticas Públicas Educacionais. Os conceitos aqui apresentados constituem as lentes da análise dos dados produzidos nesta pesquisa, realizada no capítulo 2, de análise dos dados empíricos.

Para isso, relata-se o estado da arte do tema migração infantil e educação no Brasil, passando pela pesquisa de Siller (2016) sobre a educação de crianças pomeranas bem pequenas no Espírito Santo, até as teorias das migrações mais recorrentes resumidas por Durand e Lussi (2015), em especial, o Transnacionalismo. Discute-se ainda a xenofobia enquanto fator de exclusão escolar. Além disso, as ideias e os princípios de Freire e Freinet são lembrados para apontar ações, sejam reflexivas-transformadoras, sejam com as técnicas e práticas pedagógicas para a vida, servindo como alternativa às formas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Dialogando com essas ideias, referenciais contemporâneos da educação, como a educação intercultural crítica de Candau (2016); Kramer (2002), pela proposta pedagógica e de formação de professores da Educação Infantil para ação cultural; Silva (2021), na perspectiva crítica do currículo; Luckesi (2005) e Freitas (2021), com a reflexão sobre a relação entre as práticas avaliativas e a qualidade da educação.

Pacífico *et al.* (2020), após estudarem o estado da arte sobre migrações forçadas entre 2007 e 2017, concluíram que há poucos trabalhos realizados no Brasil que tratam sobre a Educação Básica e sua relação com o processo migratório e de refúgio. Os autores defendem a organização da produção acadêmica sobre migração forçada para facilitar a "busca por melhorias e soluções de problemas concernentes a essa população mais vulnerável" (PACÍFICO *et al.*, 2020, p. 69).

Os autores levantaram dados a partir da crise financeira de 2007¹⁸ na Europa, que trouxe mudanças drásticas na migração mundial, até a conclusão de sua pesquisa, que coincide com a publicação da Lei de Migração de 2017. Os temas mais recorrentes nas publicações daquela década foram leis e normas que regulamentam os direitos de refugiados e

_

¹⁸ A crise financeira iniciada em 2007 foi causada pela perda de valor de ativos imobiliários nos Estados Unidos, atingiu a Europa e se alastrou pelo mundo, culminando em uma recessão global no ano de 2009.

de outros migrantes forçados, sendo que poucas pesquisas tratavam dessa questão do ponto de vista do campo educacional. Ressalta-se que apenas 76 trabalhos foram publicados no Brasil, em um período de dez anos: 13 teses de doutorado e 63 dissertações de mestrado, sendo apenas três produzidas por Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais.

A educação é mostrada nesses escassos estudos como relevante para adquirir conhecimento e linguagem para a participação na comunidade e para a proteção pessoal. Por fim, os autores da pesquisa do estado da arte sobre migrações forçadas destacam "a importância da inserção de novos temas/categorias de estudo" (PACÍFICO *et al.*, 2020, p. 69).

O campo teórico da Educação para Migrantes foi analisado no artigo "O estado da arte da Educação para Imigrantes", a partir de pesquisa exploratória realizada em repositórios de teses e dissertações de universidades paulistas pela autora Adriana de Carvalho Alves Braga, em sua investigação de Doutorado defendida em 2019¹⁹. Tal tese permitiu a seleção e a análise de seis dissertações desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2020 e seus respectivos temas:

Os trabalhos investigativos no campo da Educação para Imigrantes são interdisciplinares, produzidos em distintas áreas do conhecimento e trazem como objetivo desvelar como se estabelecem as relações entre estudantes imigrantes e nacionais, as barreiras de acesso à escolarização e os obstáculos enfrentados para a efetivação dos direitos educativos. (BRAGA, 2019, p. 4)

Sobre as teorias das migrações mais recorrentes, Durand e Lussi (2015) diferenciam a "migratologia"²⁰ e a "migratometria"²¹ e destacam a heterogeneidade das técnicas e métodos de pesquisa no campo da mobilidade humana. Finalmente, os referidos autores revelam o consenso na busca por abordagens interdisciplinares e constatam que:

[...] as publicações sobre teorias das migrações, abundantes em língua inglesa, mas escassas em línguas latinas e, no Brasil, em particular, são estudos fundamentalmente sob forma de artigos e, no caso de livros, a grande maioria são publicações conjuntas. (DURAND; LUSSI, 2015, p. 60).

Frente a esse cenário da produção acadêmica, para responder às questões levantadas e alcançar o objetivo desta pesquisa, adota-se a concepção de crianças como sujeitos. Elas são entendidas "como atores sociais, agentes de seus atos, que constroem sua autoimagem, a sua forma de ser, de estar e de pensar o mundo que a cerca nas relações intergrupais, no pertencimento a um grupo social" (SILLER, 2016, p. 24).

²⁰ Nome proposto para uma nova área do saber que se ocuparia da temática da mobilidade humana.

¹⁹ Para mais informações, consulte: (BRAGA, 2019).

²¹ Nome dado à tendência apresentada pelos estudos sobre a mobilidade humana de medir estatisticamente e funcionalmente para se conhecer a realidade migratória.

De acordo com a autora, em seu livro "Infância, educação infantil e migrações", que faz alusão à temática das migrações no campo da educação infantil, "para compreender o 'outro', é preciso conhecê-lo" (SILLER, 2016, p. 30), concluindo que:

Os Centros Municipais de Educação Infantil apresentam-se como Instituições 'enraizadas', 'fixas', 'territorializadas', que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território e que trazem a grande relevância em que tem a pedagogia adotada, a qual pode contribuir para uma formação de meninos e meninas em um processo e valorização de diferentes culturas em um mesmo contexto como um aspecto de altíssimo valor humano e que a educação infantil pode ser um espaço de esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante. (SILLER, 2016, p. 36)

Ou seja, o estudante migrante demanda, desde a educação infantil, a adoção de uma pedagogia intercultural que não hierarquize a identidade nacional frente a identidades diversas e, potencialmente, geradoras de desenvolvimento humano.

2.1 Migrante ou refugiado?

É importante, para esta pesquisa e para a elaboração de Políticas Públicas, considerar a diferença de sentido atribuído a duas palavras-chave: migrante e refugiado. Entender a nomenclatura ajuda a reconhecer as singularidades, sem perder de vista que, independente da terminologia que for escolhida para ser utilizada a fim de conhecer e detalhar o perfil dos estudantes, todos têm direito à educação no Brasil.

A nomenclatura está definida no Art. 1° do Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração):

I – migrante – pessoa que se desloque de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, em que estão incluídos o imigrante, o emigrante e o apátrida;

II – imigrante – pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente na República Federativa do Brasil;

III – emigrante – brasileiro que se estabeleça temporária ou definitivamente no exterior;

IV – residente fronteiriço – pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserve a sua residência habitual em Município fronteiriço de país vizinho;

V – visitante – pessoa nacional de outro país ou apátrida que venha à República Federativa do Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI – apátrida – pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, conforme a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro;

VII – refugiado – pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro, conforme previsto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; e

VIII – ano migratório – período de doze meses, contado da data da primeira entrada do visitante no território nacional, conforme disciplinado em ato do dirigente máximo da Polícia Federal. (BRASIL, 2017)

Criada para garantir a condição de igualdade dos migrantes no território nacional, a Lei de Migração (2017) define 'migrante' e faz referência ao Estatuto do Refugiado, Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997, ao definir 'refugiado'. Em consonância com a nomenclatura internacional definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e seu protocolo de 1967, o migrante permanece sob a proteção de seu Estado de origem, enquanto o refugiado é protegido pelo Estado de acolhida, pelo ACNUR e por outras organizações.

O Glossário sobre Migração (2009), publicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), órgão da ONU, alerta que o termo 'migrante' não apresenta um significado universalmente aceito. Diante da polissemia do termo, nesta pesquisa será usada a palavra 'migrante' para definir uma pessoa que assume o deslocamento geográfico, a 'migração', tanto de entrada – emigração – como de saída – imigração – de um país, região ou lugar.

Os migrantes, geralmente, abandonam seus bens, seu trabalho, sua família, seus amigos, tal como sua estabilidade social e psicoemocional em busca de melhores condições de vida. Os migrantes são pessoas que, por desejo ou necessidade pessoal, se deslocam voluntariamente. Há, no entanto, entre os migrantes, aqueles que se deslocam obrigatoriamente, por uma questão de sobrevivência. Esses migrantes são chamados de 'refugiados'.

Refugiados são pessoas que são obrigadas a se deslocar por enfrentarem, em sua terra natal, problemas de natureza humanitária, ou seja, problemas implicados na própria sobrevivência. Entre esses, a fome, a guerra, conflitos armados, crises econômicas, a perseguição política, a violação aos direitos humanos e a violência generalizada. Apesar da diferença jurídica, existe certa ambiguidade na condição de refugiado, uma vez que quem concede esse *status* ao migrante é o país de acolhida e não o seu solicitante.

Com isso, vivem no Brasil refugiados de fato que assim não foram reconhecidos por direito. Muitos migrantes não solicitam esse *status* na chegada ao País, seja por falta de informações sobre o tema, seja pelo temor de nunca mais poder retornar ao seu país de origem ou mesmo de ser obrigado a isso. Embora a Resolução Normativa n. 23 do Conare, de 2016, não estabeleça tempo máximo, é importante ressaltar que o retorno ao país de origem, por muito tempo ou por sucessivas vezes, permite inferir que o refugiado não precisa mais da proteção conferida pelo instituto do refúgio e poderia, dessa forma, ter essa condição cessada,

segundo o Estatuto de 1997. É o que se depreende da leitura do inciso I do art. 38, que regulamenta a cessão da condição de refugiado quando o migrante voltar a valer-se da proteção do país de que é nacional:

Art. 38 Cessará a condição de refugiado nas hipóteses em que o estrangeiro:

I – voltar a valer-se da proteção do país de que é nacional;

II – recuperar voluntariamente a nacionalidade outrora perdida;

 III – adquirir nova nacionalidade e gozar da proteção do país cuja nacionalidade adquiriu;

IV – estabelecer-se novamente, de maneira voluntária, no país que abandonou ou fora do qual permaneceu por medo de ser perseguido;

V – não puder mais continuar a recusar a proteção do país de que é nacional por terem deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado;

VI – sendo apátrida, estiver em condições de voltar ao país no qual tinha sua residência habitual, uma vez que tenham deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado. (BRASIL, 1997)

Vale destacar que, entre os princípios fundamentais estabelecidos no direito internacional, os refugiados não devem ser expulsos ou devolvidos a situações em que sua vida e liberdade estejam em perigo. E que, no Brasil, compete ao Conare decidir em primeira instância sobre a concessão e cessação ou perda da condição de refugiado, cabendo, dessa decisão, recurso ao Ministro de Estado da Justiça, no prazo de quinze dias, contados do recebimento da notificação.

Por fim, a OIM define como criança migrante qualquer pessoa menor de 18 anos de idade que esteja se movimentando, ou tenha se movimentado, através de fronteira internacional ou dentro de um Estado, longe de seu lugar de residência habitual, independentemente de sua situação jurídica, de seu deslocamento voluntário ou involuntário, das causas migratórias e da duração de sua estadia. Ou seja, não diferencia, entre as crianças migrantes, aquelas que se encontram em situação de refúgio.

Nesta pesquisa, destaca-se um grupo específico entre os migrantes: as crianças refugiadas, isto é, as crianças migrantes que demandam proteção do Estado brasileiro, pois se encontram de fato em situação de refúgio no País, independente de seus familiares serem solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado ou reconhecidos por direito e fundamentação.

2.2 A legislação e a realidade no Brasil e no mundo, com foco nos direitos das crianças

A Lei de Migração foi criada em 2017 para garantir acesso a direitos sociais independentemente da condição migratória e substituiu o Estatuto do Estrangeiro – Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980 –, que aplicava às migrações uma perspectiva de segurança nacional. A nova lei representou uma mudança de paradigma, com a adoção da perspectiva da pessoa migrante como sujeito de direitos, e trouxe avanços significativos ao contexto migratório brasileiro.

Antes da Lei de Migração (2017), as prerrogativas das crianças apareciam pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição Federal de 1988. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado por meio da Lei 8.069/1990 para defender os direitos de todas as crianças e adolescentes, nacionais ou migrantes. O ECA também reflete uma mudança de paradigma decorrente da Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC, na sigla em inglês, *Convention on the Rights of the Child*) de 1989. Sendo o primeiro país a adotar um marco legal em consonância com a visão sobre as crianças da CRC, o Brasil serviu de referência para vários outros países. É essencial entender que o ECA se aplica a toda criança e adolescente, independentemente de onde ela nasceu, de sua cor, raça, religião, gênero, entre outros.

Além disso, a Constituição Federal de 1988 garante igualdade de direitos para todas as pessoas que residem no Brasil, nacionais ou migrantes. Ou seja, a igualdade no acesso a direitos sociais, como saúde, educação e assistência social; a liberdades civis, como liberdade de expressão; ao direito de se reunir para fins pacíficos; ao direito ao trabalho; ao direito à livre circulação em território nacional; ao acesso a cargos, empregos e funções públicas e carreiras de ensino nas universidades; entre outros:

Art. 5º 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)

Instrumentos como o ECA e a Lei de Migração buscam estabelecer os direitos das crianças migrantes; entretanto, cada vez mais, deve-se construir um olhar específico para as demandas desse público, que, apesar de amparado por uma legislação avançada se comparada à de outros países, ainda tem acesso restrito a serviços que são em si parte dos Direitos Humanos, como é o caso da educação.

De nada vale o arcabouço jurídico se ele não for praticado e a realidade brasileira mostra diariamente a luta dos migrantes pelo direito a ter direitos, uma vez que as mudanças dos paradigmas jurídicos ainda não se configuraram em um novo paradigma social, ou seja, em uma visão de mundo mais difundida e defendida pela grande maioria das pessoas, que ainda veem os 'estrangeiros' como "estranhos à nossa porta"²².

É fato recorrente no Brasil que o número do Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM)²³ não caiba em sistemas de informática, sendo muitas vezes um obstáculo para o acesso a diversos direitos, como educação, passe estudantil, entre outros. Outro objetivo previsto em lei, mas que ainda não foi atingido, é que migrantes não sejam vitimados pela xenofobia e sejam reconhecidos como sujeitos de direitos em consonância com os novos paradigmas jurídicos.

Herança cultural do antigo Estatuto do Estrangeiro de 1980, cujo entendimento de migrantes passava por uma perspectiva securitizadora e nacionalista, o estigma do "estrangeiro/estranho" como ameaça ainda implica em consequências negativas para o reconhecimento de direitos e para a valorização da presença dos migrantes que vivem no Brasil.

O estrangeiro, ou alienígena, em particular o imigrante que se estabelece num outro país sujeito à legislação específica, restritiva, e sem direitos plenos de cidadania, por sua condição de estranho diferente, perturba a unidade da nação porque introduz, no mínimo, a diferença cultural ou étnica, algo quase intolerável para o nacionalismo. (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2020, *apud* SEYFERTH, 2008)

Oliveira e Sampaio (2020), em sua obra "Estrangeiro, nunca mais! Migrante como sujeito de direito e a importância do advocacy pela nova Lei de Migração Brasileira", publicada três anos após a Lei de 2017, concluem:

Nesse sentido, a substituição do vocábulo "estrangeiro" para "migrante" foi um avanço, alinhando-se com as terminologias e aspectos principiológicos mais avançados na legislação internacional de migração e direitos humanos. (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2020, p. 148)

-

²² Para mais informações consulte: (BAUMAN, 2007).

²³ Isso ocorre porque quando uma pessoa migrante se registra na Polícia Federal, ela não sai imediatamente com uma cédula de identificação da delegacia, mas com um protocolo para buscar seu documento dentro de um determinado prazo – uma folha de papel contendo dados de identificação. Para pessoas que estão solicitando reconhecimento da condição de refugiadas, esse protocolo (que atualmente é denominado Documento Provisório de Registro Nacional Migratório – DPRNM) não contém um número de Registro Nacional Migratório, mas um número extenso referente ao seu processo que tramita no Ministério da Justiça (BRASIL, 2021).

Entretanto, os servidores públicos desconhecem a nova legislação, que vigora há cinco anos, e o município de Belo Horizonte, assim como o estado de Minas Gerais, ainda não possuem um protocolo de atendimento a migrantes sistematizado e socializado com as repartições públicas e secretarias escolares das redes de ensino municipal e estadual.

2.3 Políticas Públicas Educacionais: a escola como agente da construção de identidades e efetivação de direitos

Ao destacar o fenômeno da migração, entre os grupos sociais com suas singularidades, potencialidades e vulnerabilidades questiona-se a capacidade das ações governamentais vigentes de minimizar problemas educacionais decorrentes da incompreensão ou compreensão descontextualizada das realidades das pessoas em situação de refúgio. Por isso, torna-se necessário o levantamento de dados que sustentem um diagnóstico da realidade da infância migrante em Belo Horizonte para municiar e fomentar a formulação de Políticas Públicas Educacionais mais efetivas.

Afinal, vivencia-se um momento histórico de implementação dos direitos obrigatórios postos na Lei de Migração de 2017, reforçada no âmbito da educação pela Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro – e pelas Leis 10.639/2003²⁴ e 11.645/2008²⁵ – que permitem instaurar os processos de incorporação das identidades a partir das culturas de origens.

Considerando que as Políticas Públicas Educacionais são capazes de ajudar a superar as limitações que emergem do próprio sistema de ensino, seja em termos curriculares, avaliativos e de recursos, seja em processos administrativos que dificultam a inclusão escolar e social dos estudantes em situação de refúgio, tais ações precisam ser implementadas em prol da garantia da cidadania.

Além disso, independentemente da razão ou justificativa da criança para migrar, ou da documentação que ela possua, a intervenção de agentes públicos ou privados que atendam

-

²⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

²⁵ Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

essas pessoas deve estar focada na garantia de direitos e proteção, conforme determinação das normas nacionais e internacionais.

2.3.1 Alternativa às formas tradicionais de ensino-aprendizagem

Assim, ao se trabalhar com o tema "Educação com Migrantes", busca-se inspiração na obra "Educação e Mudança", de autoria de Paulo Freire, cuja edição foi publicada em português apenas em 1980, no momento em que ele retornava ao Brasil após quinze anos de exílio, tendo sido forçado a sair de sua terra natal no período da ditadura militar.

Freire (2021) mostra, então, a visão de alguém que vivenciou uma experiência de migração forçada ao discutir as possibilidades e limitações da educação operar a mudança frente a seu caráter dependente da própria sociedade, que limita o pedagógico à sala de aula e, consequentemente, à sua ação em massa. O livro "Educação e Mudança", como outras obras do referido autor, nos faz pensar que, ao fazer parte da sociedade que precisa ser transformada, a escola também precisa mudar.

Outro livro de Freire, Pedagogia da Indignação (2000), composto por 29 páginas de cartas manuscritas pelo próprio autor antes de sua morte em 1997, aos 75 anos, enfoca preocupações que são vivenciadas, também, na contemporaneidade. De acordo com essas cartas pedagógicas,

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 13)

O autor em apreço analisa as Teorias da Ação Cultural, a partir do princípio de que o homem é capaz de conhecer e transformar o mundo por meio de seu trabalho, o que o diferencia de outros seres vivos e lhe confere humanidade. Para ele, sem diálogo não há práxis autêntica, uma vez que ela depende do outro ou se configura como uma relação de dominação. "E é precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas" (FREIRE, 2019, p. 175).

Segundo Freire (2019), só se formam sujeitos da transformação por meio do engajamento no processo de construção da consciência cada vez mais crítica desse papel social, ou seja, na dialogicidade, que demanda intercomunicação e coletividade. Por isso, propõe a derrubada do estigma de incapazes e um fazer com, e não para, os dominados, o que culminaria em uma Revolução Cultural. Então para ele,

(...) se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2019, p. 167 e 168)

A Teoria da Ação Transformadora de Freire, enfocada em sua obra mais referenciada, Pedagogia do Oprimido (2019), continua atual e inspira discussões curriculares com a finalidade de promover percursos emancipatórios. Tal debate, numa perspectiva crítica, pode subsidiar Políticas Públicas não só para alfabetização e Educação de Jovens e Adultos como para a educação de crianças migrantes e refugiadas.

A transformação das práticas educativas propostas por Freire está alinhada às ideias do teórico francês que viveu no início do século XIX, Célestin Freinet. Esse autor também apresentou grandes contributos para a educação a partir de técnicas que contribuem até hoje para desconstruir a prática de professores que optaram pela abordagem tradicional²⁶ da educação.

À frente do seu tempo, tanto Freire quanto Freinet trouxeram contribuições significativas para repensar as práticas pedagógicas tradicionais, o papel do professor, o do próprio educando e o da realidade social vivenciada nesse processo. Estes educadores e formadores de opinião nos levam a questionar nossa postura enquanto profissionais da educação e favorecer o cumprimento dos direitos humanos (GUMIERO; ARAÚJO, 2018, p. 9).

Essa abordagem humanista do ambiente de educação escolar, no qual se manifestam as contradições sociais, permitiria a transformação da escola por dentro, como propunham os mencionados autores. Freinet, ao rever os paradigmas educacionais vivenciados no seu tempo histórico, procurou repensar as propostas de atividades, tornando-as mais significativas para os estudantes e promovendo interação e construção do conhecimento.

Além disso, com base nos fundamentos freinetianos, que revelam que, além de um ambiente acolhedor, é importante que os educandos sejam construtores do conhecimento, por

-

²⁶ Em um sistema educacional tradicional, segundo Freinet (1977), as competências e habilidades cognitivas são primordiais para acumular saberes de modo unilateral, ficando em segundo plano as propostas que permitem manifestações artísticas e emocionais das crianças.

meio de um processo de ensino-aprendizagem dialógico e significativo. Só assim os sujeitos podem estabelecer ricas relações com os demais educandos e com os educadores, transformando o ambiente e o tornando uma comunidade intercultural de aprendizagem. Dessa maneira, ao se inserir na realidade dos educandos, o educador é capaz de propor e estimular uma educação transformadora, visando garantir os direitos e a busca pela justiça social (BATISTA; ALMEIDA; MIRANDA, 2021).

2.3.2 Referenciais contemporâneos da educação

Assim, pode-se estabelecer uma relação entre a educação democrática proposta por Freire e a prática de Célestin Freinet, na perspectiva de uma educação intercultural crítica, conforme recomenda Candau (2016). Essa autora ressalta a preocupação crescente das instâncias governamentais, tais como da sociedade civil, em articular políticas de igualdade e de identidades visando promover os direitos de grupos sociais discriminados e subalternizados, mas destaca a dificuldade de se lidar com essas questões no âmbito da educação escolar. Para ela, os debates pedagógicos e, consequentemente, as Políticas Públicas são focados nas questões instrumentais do processo educativo – como avaliação e gestão –, sem refletir sobre o sentido da escolarização e seu formato historicamente construído. Segundo Candau,

Parece que há uma única e verdadeira maneira de pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. (CANDAU, 2016, p. 807)

Valoriza-se a perspectiva intercultural, que segundo essa autora, pode contribuir para a reinvenção da escola e para a construção de Projetos Político-Pedagógicos relevantes para cada contexto, aproveitando o potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais sem a preocupação em produzir resultados uniformes. Essa perspectiva se alinha ao objetivo desta pesquisa de compreender as experiências escolares das crianças migrantes, considerando alguns aspectos como: acolhimento, vínculo, pertencimento, aprendizagem, identidade, alteridade, autonomia e proteção.

O desafio ora proposto passa por transformar a escola em espaço de vivência que possibilite às pessoas compreenderem que a realidade social é uma dimensão complexa, e,

que estimule o sentido de pertencimento, a ponto de todos agirem para a construção de sociedades mais justas e igualitárias, em uma perspectiva emancipatória.

Entretanto, as Políticas Públicas, quando praticadas, são mais voltadas ao campo migratório que educacional e pautadas pela lógica das Teorias de Mobilidade Humana que se preocupam com a integração do migrante à sociedade de acolhida e sua adaptação ao novo lugar. Assim, deixam de lado a preocupação com uma educação inclusiva, que, mais que tolerar, visa respeitar as realidades dos estudantes migrantes e de suas famílias, apoiar o seu sucesso escolar em igualdade de oportunidades e valorização da diversidade e promover a aprendizagem de todos.

2.3.3 O currículo como parte de Políticas Públicas integradoras ou inclusivas

A perspectiva crítica do currículo, na visão de Silva (2021), ajuda a explicar a relevância dessa reflexão sobre a produção social da identidade e da diferença, que afeta diretamente os sujeitos da presente pesquisa, dada a interdisciplinaridade do tema e as conexões que as migrações estabelecem com outros fenômenos. Para o mencionado autor, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas.

Atualmente, as escolas menos tradicionais tendem a adotar uma abordagem da diversidade, naturalizando a diferença e a identidade. O que se conquista nas escolas mais engajadas nesta questão é o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença, sem conseguir desenvolver uma abordagem capaz de tornar a diferença uma vantagem pedagógica, como propõe Candau (2016). Silva levanta questões que aqui são compartilhadas:

Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? [...] Não deveríamos antes de mais nada ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? [...] O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-las? (SILVA, 2021, p. 73, 74)

As relações entre educação e cultura vêm sendo pesquisadas por Candau (2016) desde 1996, por isso adota-se a sua perspectiva de interculturalidade crítica e o conceito de educação intercultural construído, coletivamente, nas investigações organizadas por ela:

A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica,

cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 808).

Em suas pesquisas, Candau percebeu que, tradicionalmente, o termo 'diferença' é utilizado nas escolas em situações de desigualdade, deficiência e déficit cultural, sendo associado a um problema que precisa ser resolvido, portanto o oposto da perspectiva intercultural crítica²⁷.

A diferença não é um déficit, nem uma coisa que deve ser consertada! Muito pelo contrário, a diferença é potencial de transformação — ao defender o direito à diferença, estamos criando condições para um mundo com novas perspectivas. (BRASIL, 2021)

Assim, neste trabalho, trata-se a educação tradicional como massificadora e conteudista e a educação intercultural como alternativa, por ser uma prática que ainda é periférica no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, diferenciam-se as Políticas Públicas que fortalecem as práticas educativas tradicionais daquelas inovadoras, capazes de incluir as crianças migrantes e outros grupos sociais subalternizados e discriminados, ao incorporar a perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Muitas Políticas Educacionais vigentes na atualidade enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão. Ao se restringirem aos aspectos técnicos e instrumentais, não abrem espaço para a interculturalidade (CANDAU, 2016).

2.3.4 O currículo e as práticas interculturais demandam a formação de professores

Praticando um currículo intercultural, a escola pode ir além da tolerância e aceitação da diversidade e passar a enfrentar os desafios da heterogeneidade, sendo capaz de reconstruir seus processos de socialização produzidos historicamente em contextos assimétricos. O trabalho intercultural desloca o olhar em relação à própria cultura e investiga as culturas em contato e pode ser implementado em todas as etapas da Educação Básica.

Um olhar docente crítico e reflexivo sobre sua própria prática pode promover a "autoatualização" proposta por Bell Hooks (2017), um movimento de sensibilidade de reconhecimento de si e do outro levando à mudança de prática. O educador consciente deste movimento não irá apenas cumprir com um currículo posto, mas levará os alunos a conhecer

.

²⁷ A interculturalidade, ao pressupor como inevitável a interação no pluriculturalismo de um mundo globalizado, propõe um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre diversas culturas, como forma de garantir uma real convivência pacífica. Enquanto o multiculturalismo propõe a convivência num mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença (FREITAS; FERREIRA, 2014).

a si em sua singularidade e, com alteridade, a diferença do outro. Mesmo não conhecendo a cultura ou a língua do estudante migrante, o professor terá menos dificuldade para o acolhimento dele, uma vez que já pratica a interculturalidade na escola e na sala de aula.

Nesta mesma perspectiva, Kramer (2002) discute as diversas concepções de currículo e propostas pedagógicas iniciadas, no Brasil, com o movimento escolanovista, corrente na qual Freinet se insere. A autora problematiza a formação dos profissionais da Educação Infantil, entre 1999 e 2001, articulando as facetas da dimensão política com diversos autores. Essa pesquisadora apresenta uma preocupação teórica frente às propostas pedagógicas ou curriculares na Educação Infantil, provocando a reflexão sobre as teorias de currículo e sua relação com as Políticas Públicas. Kramer evidencia a dificuldade das produções acadêmicas serem consideradas nas decisões das Políticas Públicas e que este distanciamento pode provocar muitos problemas educacionais, como a ausência ou insuficiência de políticas de inclusão por meio da interculturalidade.

Freire é citado por Kramer (2002) para sistematizar o processo de formação de professores, pontuando a importância dos movimentos da educação popular. Para Kramer, a construção do currículo deve ser realizada de modo conjunto; não basta considerar os sujeitos (aluno, professores, família), suas trajetórias e vivências, mas também a história das propostas e equipes institucionais, bem como suas falhas e conquistas. Em consonância com Kramer,

Nesta trajetória, temos avançado no sentido de compreender a infância como sujeito da cultura e da história, procurando para a formação, tanto no plano conceitual, quanto na prática, uma perspectiva que possibilite resgatar trajetórias de profissionais e lembrar, registrar, rever propostas coletivas de trabalho (histórias das propostas feitas nas redes), uma ação cultural onde o olhar crítico da criança informa o nosso modo de ver a realidade, onde a infância é vista como categoria central da história. Se existe uma história é porque a humanidade teve uma infância; proposta pedagógica e formação são lados da importante experiência de cultura de crianças e adultos [...] (KRAMER, 2002, p. 79)

Nesse sentido, destaca-se a importância da Formação Permanente dos Professores e atores escolares, o olhar crítico para a realidade social, bem como a necessidade de conhecer os alunos e suas histórias:

Se o professor entender o processo de construção do conhecimento escolar, saberá distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando seu trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens em que a seleção e a organização dos conhecimentos possam conferir uma orientação cultural ao currículo. (BERNSTEIN, 2016, p. 1)

Além da adoção de uma abordagem intercultural, ou seja, a afirmação da diferença como riqueza, a promoção do diálogo e a busca por justiça social, econômica, cognitiva e cultural a fim de construir relações igualitárias, é necessário adotar estratégias comunicativas que garantam a participação das crianças migrantes nas situações de ensino-aprendizagem, criando pontes entre a língua materna e o português e tentando não só ensinar a Língua Portuguesa como aprender a língua das crianças. Para isso, é fundamental a formação de professores para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)²⁸.

Vivemos num país de grande diversidade cultural e linguística, apesar dos esforços de "apagamento" da existência das minorias linguísticas compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de migrantes (BAGNO, 2017). Mesmo assim, a Educação Bilíngue Indígena só foi respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), bem como pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), enquanto a Educação Bilíngue para surdos foi instituída por lei em 2002 (Lei n. 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, com a possibilidade de sujeitos surdos optarem por uma educação que ocorra por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua.

Já a Educação Bilíngue em Contextos de Imigração é pouco regulada e foi teorizada recentemente a partir de experiências empíricas vivenciadas majoritariamente em contextos não escolares. Mas não há dúvida de que não há risco para as crianças vivenciarem o processo de sistematização da escrita e da leitura simultaneamente em duas línguas no ambiente escolar, com o apoio do trabalho pedagógico adequado e intervenções apropriadas dos docentes. Megale alerta:

> Apesar de atualmente a educação bilíngue e, consequentemente, o bilinguismo serem cada vez mais discutidos, diversas das questões apresentadas ao longo deste estudo ainda são ignoradas. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilingüismo, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da educação bilíngüe, esclarecendo assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis consequências. (MEGALE, 2005, p. 12)

objetivo é impedir que a língua represente um risco de exílio (REZUS, 1998); assim como as migrações, o

ensino de PLAc demanda uma abordagem interdisciplinar.

²⁸ O PLAc representa uma perspectiva inovadora para o Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), que, além de assistir a demandas não atendidas pelo Estado, baseia sua metodologia numa cultura de ensino participada, que respeita os processos de reconstrução identitária dos sujeitos com foco na promoção da cidadania e na consciência e diálogo intercultural (Silva e Costa, 2020). Com isso, "[...] ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos [...] e integram-se pelo bem-estar e pela confiança" (GROSSO, 2010, p. 71). Seu

Freinet (1977) exemplifica, em sua obra "Método Natural I – a aprendizagem da língua", que uma mãe professora de letras ou fonética ficaria surpreendida com uma pergunta sobre o método que ensinou seu filho a falar. Para ele, a língua, a linguagem e todos os domínios humanos só são aprendidos de modo significativo pelo Natural. O autor critica a educação que valoriza técnicas que rodeiam o meio escolar apenas, sem fazer conexões com as demais necessidades da vida para além da instituição escolar, propondo o Método Natural para superar práticas tradicionais. Entretanto, não superestimar a técnica não significa atuar com espontaneísmo ou sem intencionalidade pedagógica; por isso se propõe a priorização das formações de professores envolvidos no contexto migratório, em interculturalidade e em PLAc.

Diante do exposto, relacionam-se as teorias educacionais de Freire e Freinet, as práticas interculturais de Candau e Kramer e ainda a perspectiva crítica do currículo, interligando questões de poder com as formas dominantes de conhecimento. Nesse sentido, concebe-se a criança migrante como produtora cultural e, por isso, potencialmente capaz de recriar espaços e valores, desde que seja garantido seu direito à educação de qualidade. Educação essa que demanda professores capacitados para ir além dos conteúdos universais e uma escola capaz de fornecer proteção e acolhimento, a fim de permitir o desenvolvimento identitário autônomo²⁹ do estudante migrante.

2.3.5 A Teoria Cultural Contemporânea e a formação identitária dos sujeitos

Silva (2021), numa perspectiva da Teoria Cultural Contemporânea, destaca os processos que afetam tanto as identidades subordinadas quanto as hegemônicas, frente aos movimentos migratórios das últimas décadas. Tratando de forma interdependente a identidade e a diferença, o autor discute como ambas são produzidas como resultados dos atos de criação linguística em meio aos sistemas de significação, nos quais adquirem sentido e, por isso, configuram-se de natureza cultural.

_

²⁹ A escola desempenha um papel importante na formação da autonomia em seu sentido piagetiano da coletividade. Para Jean Piaget, o principal objetivo da educação é ajudar a criança a se desenvolver intelectual e moralmente. O conceito de autonomia moral de Jean Piaget, revisitado por Constance Kamii, Rheta Devries, Yves de La Taille, entre outros, está relacionado ao grau de independência do sujeito racional frente às pressões do grupo. Seu desenvolvimento só é possível em ambientes democráticos, onde exista cooperação e reciprocidade. Noções de justiça, respeito à regra e dignidade humana são a base de uma formação autônoma e pressupõe ação e interação desde a Educação Infantil – quando ainda é egocêntrica – para que possa manifestar seus resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a heteronomia.

Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. [...] Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2021, p. 81)

Ao enfatizar as relações de poder que determinam socialmente as diferenças e identidades, o autor em pauta considera que "a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir", o que sustenta a argumentação a favor de um debate sobre currículo e avaliação no âmbito das Políticas Públicas para a inclusão de crianças migrantes e refugiadas nas redes de ensino. "Dividir o mundo entre nós e eles significa classificar. [...] As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade" (SILVA, 2021, p. 82). Assim, o próprio mapeamento dos estudantes feito pela PBH, na perspectiva binária de brasileiro ou "estrangeiro", precisa ser repensado de forma crítica, a fim de evitar que a presença de crianças em situação de refúgio nos espaços escolares seja ignorada.

A partir das ideias do mencionado autor, que defende a problematização dos binarismos em torno das relações de poder que os organizam, é possível refletir sobre os riscos de se ter na escola um território de fixação das identidades, tendo em vista que a hibridização — que está ligada aos movimentos demográficos (diásporas, deslocamentos nômades, viagens, cruzamentos de fronteiras) que permitem o contato entre diferentes identidades — se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder. Segundo Silva,

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sobre as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2021, p. 87)

Os conceitos de cultura, identidade e inclusão tornam-se, nessa perspectiva, imprescindíveis para estruturar qualquer discussão acerca da desigualdade, das injustiças e das discriminações que marcam as infâncias migrantes. O significado da palavra 'cultura' se transformou ao longo da história. Desde sua origem no século XV, quando era ligado ao cultivo da terra, passando por sua ampliação ao cultivo da mente e à hierarquização das civilizações no século XVI. No século das luzes (XVIII), a cultura se materializa com caráter

classista, elitista e eurocêntrico (BERNSTEIN, 2016). Enfim, somente no século XX passa a incluir a cultura popular:

Mais no final do século XX, adotou-se uma visão antropológica da palavra "culturas" (no plural), conferindo sentido aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos e períodos históricos). Culturas regionais, de gerações, de gênero, religiosas enfatizam os significados compartilhados por grupos, ou seja, os conteúdos culturais representam realidades e visões de mundo adotadas por esse grupo. Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-se um movimento do que para o como. (BERNSTEIN, 2016, p. 2)

Ao analisar as articulações entre a dinâmica cultural e o desenvolvimento humano, Barros (2007) discute os desafios de inclusão impostos pela diversidade cultural: de acordo com o autor, essas articulações se dão, "primeiramente, na dimensão subjetiva e imaterial da experiência cultural" (BARROS, 2007, p. 6). Para ele, se é através da cultura que o homem adquire sua condição humana, não há possibilidade de desenvolvimento humano sem valores culturais. A participação da cultura no desenvolvimento oferece identidade aos indivíduos, grupos e sociedades:

Identidade aqui deve ser entendida como valor que produz autoestima e marca. Portanto, uma identidade que pode produzir oportunidades e empreendimentos. A cultura gera desenvolvimento humano porque fornece instrumentos de conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento. Ou seja, porque gera identidade. (BARROS, 2007, p. 6)

Para Barros (2007), a cultura, em sua dimensão social, é condição para a cidadania pensada como inclusão e pertencimento:

Por cultura penso, como a Antropologia o faz, um processo através do qual o homem atribui sentidos ao mundo. Códigos através dos quais pessoas, grupos e sociedades classificam e ordenam a realidade. A cultura é a instância onde o homem realiza sua humanidade. Como fenômeno anterior e exterior ao indivíduo, a cultura realiza-se quando incorporada e tornada identidade. Nesta linha de raciocínio é possível afirmar que não existem culturas estáticas, existem sim, sociedades em que o lembrar ocupa uma centralidade estruturante e outras em que a memória possui menor pregnância do passado, caracterizando-se pela multicentralidade. Lembrar e esquecer são, no entanto, dois momentos de toda e qualquer cultura. (BARROS, 2007, p. 2)

A cidadania é direito mínimo, garantido na Constituição de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, na perspectiva de Barros (2007), pressupõe pertencimento e inclusão, que se sustenta em quatro eixos fundamentais: "(1) é um direito fundamental, (2)

obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade" (FREIRE, 2008, p. 8). Trata-se, a seguir, de mais um conceito importante para o debate sobre a educação de crianças migrantes:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 1)

Frente à desigualdade, injustiças e discriminações que marcam as infâncias migrantes e os conceitos de cultura, identidade e inclusão ora apresentados, é possível problematizar a questão do currículo.

2.3.6 As implicações da presença do estudante migrante no currículo

Não existe uma única definição de currículo, que segundo Bernstein (2016) pode passar pelas perspectivas de conteúdos a serem ensinados e aprendidos; pelas experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; pelos planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; pelos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; pelos processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e até pelos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Para ela,

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. (BERNSTEIN, 2016, p. 3)

Para Silva (2021), o processo de ensino-aprendizagem e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem as capacidades de crítica e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença, em consonância com Freire e também com Candau, cuja pesquisa constata a percepção do "diferente" na escola como aquele de baixo desempenho acadêmico, com origem em comunidades de risco e famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e não como enriquecedor dos processos pedagógicos.

Os três autores citados adotam abordagens nas quais a pedagogia e o currículo tratam a identidade e a diferença como questões de política.

Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), por sua vez, discutem como a presença de crianças migrantes e refugiadas desencadeou reações da equipe escolar de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ), trazendo implicações para o currículo e uma série de desafios para a integração desse grupo social no sistema de educação pública. Ouvindo os depoimentos de dez professores do Ensino Fundamental I, as autoras demonstraram como a chegada de crianças migrantes e refugiadas na escola, por possuírem perfil familiar e comportamento valorizado pelos docentes, rompeu com estigmas xenófobos e serviu como incentivo e inspiração para as crianças brasileiras. Além disso, favoreceu a ampliação das temáticas curriculares relacionadas à diversidade.

O currículo e a prática docente foram transformados e se tornaram mais interculturais na escola pesquisada por elas, que ressaltaram ainda a necessidade de formulação de Políticas Públicas em outras áreas do conhecimento, além da educação, para melhorar as condições de vida de crianças migrantes e refugiadas no Brasil, o que caracterizaria a demanda por trabalho em rede. Quando o diverso indagou essa escola, ela desenvolveu estratégias de superação e resistência que potencializaram o currículo ao incluir novos temas, antes invisibilizados, no contexto escolar, como debates sobre as diferenças, preconceitos e discriminação. O mesmo pode ocorrer em outras escolas públicas brasileiras.

O campo do currículo é um campo de disputa e apresenta uma multiplicidade de concepções e possibilidades. Todas essas concepções e projetos educacionais têm no currículo importante artefato para o seu desenvolvimento. Daí ser importante desenvolver uma reflexão sobre o entendimento de currículo nesta pesquisa. Uma breve exposição sobre a compreensão curricular de Michael Young (2007) e Paulo Freire (2000, 2019, 2020) permite contrapor duas correntes desse debate epistemológico.

Os dois autores se antagonizam num reflexo da disputa entre as perspectivas neoliberal e marxista, respectivamente. O primeiro acredita na capacidade dos especialistas – neutros e desinteressados – para a elaboração do currículo, enquanto o segundo aposta na propriedade dos executores (professores) para isso. Para Freire (2019), o que se faz e o que não se faz na escola também é currículo. Assim, ele incorpora e ultrapassa o conceito de currículo oculto³⁰. Freire nega o universalismo, enquanto Young aposta na relevância e no alto

-

³⁰ Silva categoriza as aprendizagens informais, efetivadas nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar, como currículo oculto. Segundo o autor, "[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (SILVA, 2020, p. 78).

valor dos conhecimentos universais, uma vez que para ele o "conhecimento poderoso"³¹ é dado e não pode ser adquirido fora da escola (ZANARDI, 2013).

O patrono da educação brasileira acredita na construção da autonomia para transformar e no conhecimento construído de forma contextualizada. Freire (1977, p. 1) afirma que "não existe educação neutra". Apesar de não ter desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, descreve a educação bancária fazendo uma crítica ao currículo tradicional e aposta em uma educação problematizadora, com currículo programático feito em conjunto por educadores e educandos (FREIRE, 2019).

Nesta pesquisa, a concepção de currículo parte da premissa de que, se as diferenças são construídas socialmente, é possível desconstruí-las nos reunindo na humanidade que há em comum, sem hierarquias, privilegiando a diferença. Vê-se a interculturalidade como pauta para os currículos críticos, uma vez que, se a aprendizagem se dá por meio de interações, as nossas diferenças são conteúdos de aprendizagem, quer sejam prescritos ou não em documentos oficiais. Por isso, o currículo é aqui tratado na perspectiva tanto de práticas como de Políticas Públicas Educacionais.

Durand e Lussi (2015) descrevem o fenômeno migratório como "fato social total"³² de natureza dinâmica e, portanto, incompatível com conclusões definitivas. Segundo os autores, "migração é itinerário, projeto sempre refeito, dinamismo intrínseco que se reconfigura, transforma e reconstitui constantemente" (DURAND; LUSSI, 2015, p. 66). Tal definição de migração também serviria, no contexto pedagógico, para definir currículo. O paralelo entre os dois percursos, curricular e migratório, é apenas um indício da interdisciplinaridade entre a Pedagogia e as Teorias da Mobilidade Humana.

2.4 A xenofobia enquanto fator de exclusão escolar

As constatações de situações que sinalizam a presença das crianças migrantes como ônus, por serem avaliadas como um problema, e outras como bônus, ao serem avaliadas como oportunidade de aprendizagem e aplicação de um currículo intercultural, evidenciam a necessidade de compreender o fenômeno da hibridação, analisado por Canclini (2008).

³¹ "Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima (...), mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294).

³² Conceito proposto pelo sociólogo francês Marcel Mauss em seu clássico texto "Ensaio sobre a Dádiva", publicado em 1925. Segundo Mauss, "põem em movimento, em certos casos, a totalidade da sociedade e das suas instituições (...) Todos estes fenômenos são, a um tempo, jurídicos, econômicos, religiosos, e mesmo estéticos..." MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Lisboa: Edições 70; 1988.

Além das migrações multidirecionais, os meios de comunicação e o crescimento urbano são apontados pelo referido autor como causas de um processo que faz com que a autonomia de cada cultura venha sendo repensada no contexto dos movimentos de desterritorialização e reterritorialização, na perspectiva do transnacionalismo, que, segundo Durand e Lussi (2015), vem desafiando ideais e parâmetros identitários dos estados-nação e até a configuração de família e seus valores.

Essa realidade ultrapassa as zonas de densa interculturalidade³³ e configura algo mais complexo do que mero processo de transnacionalização da arte e não apaga conflitos como a discriminação dos migrantes na escola. Para Canclini,

As hibridações descritas ao longo deste livro nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 2008, p. 348).

Na sua obra "Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade", Canclini caracteriza o hibridismo cultural como sendo um processo no qual duas culturas antes distintas se mesclam, abrangendo aspectos econômicos e políticos. Pacífico *et al.* (2020) tratam o hibridismo na perspectiva da diversidade cultural, cuja preservação é defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), agência especializada da ONU. Para os mencionados autores,

Com essa preservação, é possível observar o hibridismo concernente à combinação de identidades que a mobilidade e a globalização proporcionam e a uma maior inclusão dos seres humanos, uma vez que as culturas são respeitadas e integradas àquela sociedade. (PACÍFICO *et al.*, 2020, p. 67)

Percebe-se assim, como destaca Barros (2007), que contemporaneamente emerge um novo modelo cultural fruto da globalização ou mundialização. Segundo ele,

Emergem sociedades, e por consequência instituições, marcadas pela descontinuidade, pela fragmentação, pela pluralidade, pela simultaneidade. Um mundo que, gradativamente, comprime o tempo e dissolve fronteiras, um mundo que inaugura o fenômeno das identidades múltiplas. Um mundo que produz em parte de seus integrantes uma outra experiência identitária, não mais ancorada no fechamento e acabamento iluminista, mas na abertura e inacabamento da pós-modernidade. (BARROS, 2007, p. 4)

_

³³ Um exemplo de zona de densa interculturalidade seria Foz do Iguaçu, onde a tríplice fronteira e seu intenso turismo promovem o uso da Língua Portuguesa nos vizinhos paraguaios e argentinos, e do espanhol no Brasil, assim como a aceitação de diferentes moedas nos estabelecimentos comerciais.

Entende-se que, em uma escola democrática, que reconhece a interculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, não há espaço para a xenofobia. Bernstein (2016) questiona as concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo que orientam a escolha das práticas educativas:

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e consequentemente os alunos, mudam. O direito à educação se alargou e isso pressupõe que todos têm o direito ao conhecimento de ciências, de avanços tecnológicos e de novas tecnologias de informação, além do direito à cultura, artes, diversidade de linguagens e formas de comunicação. (BERNSTEIN, 2016, p. 1)

Analisando os desafios propostos para a educação em uma sociedade globalizada, excludente e multicultural, percebe-se a necessidade de acolhimento das manifestações culturais dos estudantes, por mais desprestigiadas que sejam, a fim de incluir as crianças migrantes nas escolas, especialmente nas redes públicas.

2.4.1 A qualidade da educação e as práticas inclusivas

O ACNUR defende que, para os refugiados, "a qualidade da educação está associada à proteção, possibilitando retornos sociais a longo prazo, enquanto baixos níveis de acesso estão vinculados ao aumento do risco de violência e conflito" (ACNUR, 2018, p. 4). A reestruturação do processo de produção no cenário mundial atual de globalização está relacionada a profundas transformações econômicas, sociais, tecnológicas e políticas, o que resultou no aumento da mobilidade tanto do capital, como de bens e pessoas.

A crescente onda de globalização que estamos vivenciando traz a necessidade de um ser humano cada vez mais preparado para acompanhá-la. (...) O maior desafio da educação contemporânea é um ensino que prepare o ser humano para a vida e a diversidade que nela se apresenta. (DANTE, 2009, p. 18)

À qualidade da socialização e, consequentemente, da aprendizagem no ambiente escolar, está associado o sentimento de pertencimento, que favorece a inclusão da criança migrante, especialmente a partir da aprendizagem da língua. Além do lugar de nascimento, a criança se identifica e fundamenta sua identidade – que ao longo de toda a vida, de acordo com fases e momentos, vai sofrendo mudanças e se sedimentando – dentro da escola. É por meio do pertencimento que os sujeitos constroem suas identidades em diferentes esferas de convivência, especialmente no espaço educativo, ao compartilhar experiências com outros membros da comunidade a qual pertence, seja ela escolar, religiosa, populações tradicionais, entre outras.

O pertencimento perpassa laços familiares e culturais. A própria escola, ao estreitar vínculos, referências e valores, favorece o pertencimento. Ao ser formado no ambiente escolar, o sentimento de pertencimento potencializa a construção de conhecimentos, as relações, o desenvolvimento de valores e a apropriação de conteúdos conceituais e atitudinais. Para isso, o estudante precisa se identificar com esse espaço e se sentir participante, percebendo que tem voz e autonomia e fortalecendo a sua autoestima.

Para que a criança migrante se sinta pertencente ao espaço educativo, é essencial a sua inclusão e não apenas a sua matrícula. Numa perspectiva geográfica desse lugar, ou não lugar³⁴, é possível, a partir das noções de espaço e território apresentadas por Claude Raffestin (1993), refletir sobre a representatividade ou invisibilidade dos estudantes migrantes. Esse geógrafo destaca o processo de apropriação e territorialização do espaço. Os sujeitos se sentem pertencentes quando podem recriar o espaço, desenvolvendo neste lugar, valores atrelados aos seus sentimentos e à sua identidade e cultura simbólica. Segundo Haesbaert,

[...] há um enfrentamento, hoje, entre a lógica funcional estatal moderna e a lógica identitária pós-moderna, contraditórias, reveladoras de dois sistemas de valores e de duas éticas distintas frente ao território. /.../ O território reforça sua dimensão enquanto representação, valor simbólico. (HAESBAERT, 2006, p. 71)

De acordo com Durand e Lussi (2015), uma série de conceitos, em suas diferentes concepções, busca dar conta das novas realidades migratórias, entre elas, desterritorialização e transnacionalismo. Segundo os autores, as comunidades imigrantes vivem constantemente uma "mediação espacial do poder"³⁵ nos processos de negociação de reconhecimento junto às comunidades autóctones — ou seja, aquelas formadas por pessoas que nasceram na região ou no território em que habitam —, podendo ou não formar comunidades transnacionais³⁶. Para os mencionados autores,

O transnacionalismo no estudo das migrações leva à superação do tradicional modelo bipolar país de origem - país de destino como dois mundos contrapostos e, de certa maneira, irremediavelmente separados (e distantes), pela adoção de um modelo multilocal ou circular, no qual acontecem relações e movimentos que implicam diversos lugares, seja de origem, seja de trânsito ou de destino. (DURAND E LUSSI, 2015, p. 54)

-

³⁴ Lugar é o espaço humanizado, dotado de afetividade e memória, na perspectiva humanista do geógrafo chinês Yi-Fu Tuan. Por isso, configura-se um não lugar o espaço onde determinadas padronizações espaciais uniformes e homogeneizadas o torna sem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas (TUAN, 1983).

³⁵ "Mediação espacial do poder" na perspectiva de Haesbaert em sua obra "O mito da desterritorialização", ao definir a categoria geográfica "território".

³⁶ Tais comunidades não cobrem a totalidade dos migrantes, pelo contrário, ainda representam uma pequena parte do contingente total da população migrante no mundo.

As migrações, segundo eles, implicam desterritorializações – geográfica, cultural, social, política – ou reterritorialização e hibridação em um contexto diferente do modelo colonial, quando havia assimilação³⁷ ou guetização. Trata-se de um processo recriador de novas relações identitárias e de poder. Por isso, para favorecer as reterritorializações no âmbito cultural, a identidade deve ser vista além de sua porção original, constituída de um híbrido em que pese a leitura que o "outro" faz do migrante, que teve sua relação com o território de origem transformada e com ela sua própria identidade a partir da migração.

2.4.2 Das comunidades tradicionais ao transnacionalismo

Durand e Lussi (2015), ao introduzirem o conceito do transnacionalismo enquanto uma nova perspectiva analítica no estudo da mobilidade humana – ou seja, como novas lentes para ver o fenômeno migratório e não como um fato novo –, destacam entre os resultados desse evento transversal contemporâneo as pertenças transnacionais, por trazerem consequências importantes aos processos identitários. Os autores citam Vertovec (2004) para definir a dupla pertença nacional:

[...] tem um impacto substancial nas estratégias e no curso da vida individual e familiar, no modo como as pessoas vivem individualmente e coletivamente o sentido de pertença, nas mobilidades com as quais as pessoas e os grupos organizam a memória, nos padrões de consumo, nas práticas socioculturais coletivas, na abordagem adotada para a educação dos próprios filhos e em outras modalidades culturais de reprodução. (VERTOVEC, 2004, *apud* DURAND; LUSSI, 2015, p. 53, 54)

Vale lembrar que o verbete 'Pertencimento', quando classificado como substantivo, é definido como sentimento: "a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações" (PERTENCIMENTO, 2022). Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais. O dicionário Informal traz o exemplo de uso da palavra 'Pertencimento':

A sensação de "pertencimento" significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar. (PERTENCIMENTO, 2022)

_

³⁷ Nos anos 1920 e 1930, membros da Escola de Chicago introduziram a perspectiva assimilacionista em seus estudos dos processos de inserção dos migrantes em contextos urbanos nos Estados Unidos, tornando-se paradigma sociológico dominante até a década de 1960 e que ainda é utilizado em alguns estudos contemporâneos. (DURAND, LUSSI, 2015, p. 64).

O mesmo dicionário online traz o verbete 'Pertença', classificado como verbo ou substantivo, e a definição sobre o que é pertença: "Substantivo de pertencer. Qualidade de uma coisa de pertencer à outra. Exemplo de uso da palavra pertença: A pertença da tecnologia à cultura" (PERTENÇA, 2008). Nesta pesquisa, utiliza-se a mesma definição: A pertença da criança migrante à escola, como foco da investigação.

Essa pertença e esse pertencimento são o que poderia sinalizar a inclusão efetiva do estudante migrante à RME-BH, na singularidade de sua dupla pertença nacional. Ou seja, a garantia de seu direito à educação de qualidade no que tange à sua proteção e à igualdade de condições de aprendizagem frente aos estudantes brasileiros.

Dadas essas premissas, considera-se que a inclusão escolar é objetivo da sociedade e dos pedagogos no que diz respeito à criação de estratégias para promover uma educação de qualidade para todos, em vez de oferecer algo diferente ou adicional para alunos com necessidades "especiais" de aprendizagem. Na perspectiva de Zaikievicz e Barreto (2020), deveria abranger outras necessidades e desafios, como os impostos pelas barreiras linguísticas enfrentadas por migrantes e refugiados. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008 apud ZAIKIEVICZ; BARRETO, 2020, p. 94)

A implementação da PNEE, instituída por meio do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, determina que todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos e define Política Educacional Inclusiva:

[...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo. (BRASIL, 2020)

Numa perspectiva histórica cronológica, a integração precede a educação inclusiva no que diz respeito às políticas e práticas educacionais. O modelo da integração busca a "normalização", admite exceções, é baseada em padrões, requisitos, condições, negando as

diferenças. Já a educação inclusiva é incondicional, não discrimina sexo, idade, religião, origem étnica, raça, ou deficiência, dando oportunidades de aprendizagem para todos. Zaikievicz e Barreto (2020) consideram que falar de educação inclusiva é falar da educação que respeita o diferente, independente de qual seja essa diferença, e que vai além do público-alvo da PNEE. Isso porque o público-alvo da educação inclusiva, orientada pelo direito universal à educação, envolve todas as pessoas, independentemente de suas particularidades.

No que concerne à inclusão dos alunos migrantes, é preciso considerar que eles estão passando por um processo de adaptação cultural, regional, familiar e social. Adaptar-se em um novo território exige cuidado e tempo. A partir disso, o trabalho desenvolvido pelas escolas, especialmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem voltado para as crianças migrantes, encontra muitos desafios. [...] cabe à escola estar aberta para receber e acolher estas crianças, com ações de acolhimento que garantam um processo de ensino-aprendizagem significativo (ZAIKIEVICZ; BARRETO, 2020, p. 94)

Ademais, é importante ressignificar a concepção de inclusão no seio das instituições escolares e das Políticas Públicas, no sentido de reconhecer as necessidades educacionais de qualquer tipo de aluno em sua dificuldade, seja ela social, cultural, cognitiva ou linguística. A inclusão se dá, também, por meio do acesso a outros órgãos de apoio, facilitado pela instituição escolar que poderá fomentar a formação cidadã dos estudantes e, indiretamente, de suas famílias, configurando o já mencionado trabalho em rede, quer por meio de orientações sobre cadastro no Sistema Único de Saúde (SUS), acesso ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), ou processos internos de rematrícula e transferência escolar no site da PBH.

2.4.3 A matrícula e a avaliação como mecanismos de acesso do estudante migrante à Educação Fundamental Pública

Entretanto, na perspectiva da inclusão referida acima, a questão da avaliação talvez anteceda a reflexão que vem sendo feita neste capítulo sobre currículo intercultural, uma vez que para se ter acesso à escola, a criança de até 7 anos passa, sem apresentar muitos problemas, pela classificação – mecanismo que tem como objetivo posicionar o estudante no ano mais adequado à sua idade e experiência – que geralmente se dá por idade. Todavia, já a partir dos 8 anos e até os 10 anos, limite da faixa etária estudada nesta pesquisa, os processos de classificação configuram barreiras de acesso relacionadas aos sistemas avaliativos escolares e que se agravam à cada etapa da Educação Básica, provocando em muitos casos, uma distorção idade-série.desenho

O processo de matrícula escolar da Educação Básica no Brasil é organizado de acordo com cada rede de ensino e regulamentado pelas normas de cada estado ou município. A rede municipal é a principal responsável pela oferta de matrículas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual prioriza a oferta do Ensino Médio (BRASIL, 1996). O cadastramento escolar pode ser feito em qualquer época do ano, presencialmente na escola mais próxima da residência do estudante ou pelos sites das secretarias municipais e estadual de Educação, todos disponíveis apenas em língua portuguesa. Até o primeiro ano do Ensino Fundamental, nenhum documento comprobatório do histórico escolar é exigido no ato da matrícula.

Esse processo se torna mais burocrático para o estudante migrante quando há desconhecimento dos gestores e funcionários da secretaria da escola sobre as regulamentações que orientam as medidas a serem adotadas em casos como falta de histórico escolar a partir do segundo ano do Ensino Fundamental ou qualquer outra documentação exigida de praxe. Apesar de existirem mecanismos básicos para classificação, reclassificação e equivalência dos estudantes migrantes estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, cada município ou estado possui regulação própria. Em Belo Horizonte (MG), são adotadas as regras estaduais, não havendo uma conduta específica para o município.

De acordo com a Orientação ASIE n. 04/2021,

Estudante sem documento escolar será classificado por meio de avaliação em todos componentes curriculares para inserção no ano de escolaridade adequado, considerando a idade e o grau de desenvolvimento, a escrituração iniciará na série anterior ao ano em que foi posicionado, registrando o nome da escola, município e estado onde ocorreu a classificação, ano da avaliação, apondo um asterisco no campo onde está escrito aproveitamento (*) e, na frente, registrar as notas obtidas em cada componente na avaliação (classificação) e nas observações será repetido o asterisco (*) e registrado 'Classificação conforme a alínea c, inciso II do artigo 24 da Lei Federal nº 9.394/1996'. (MINAS GERAIS, 2021, p. 4-5)

A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) apresenta em seu curso "Crianças e Adolescentes Migrantes" – gratuito e *online* – a organização das normas de classificação, reclassificação e equivalência de estudantes migrantes. Segundo o material, estas três demandas são iguais para os estudantes migrantes no Brasil, sendo a primeira, a classificação, feita por promoção, transferência ou avaliação:

A classificação pode ser feita por promoção, ou seja, para estudantes que concluíram um ano escolar na própria escola; por transferência, para estudantes que vieram de outras escolas (no Brasil ou em outros países); e por meio de avaliação,

independentemente da escolarização anterior – nesse caso, geralmente é feita uma comissão composta por educadores(as). (ENAP, 2021, p. 34)

A reclassificação, por sua vez, é um processo que permite que o estudante avance ou acelere o ano letivo, podendo ser solicitada pela família e aplicada em situações específicas:

[...] no caso de crianças e adolescentes com altas habilidades, comprovadas por equipe multidisciplinar; [...] tenham desempenhos escolares adequados, mas que foram reprovadas no ano, devido à baixa frequência; ou outra situação que gera distorção idade/ano letivo, mas na qual haja comprovado desempenho escolar. (BRASIL, 2021, p. 34)

Independente das subjetividades e demandas provenientes das situações migratórias em que crianças e adolescentes se encontram, todas as famílias podem solicitar a classificação ou reclassificação escolar. Entretanto, são muitas as dúvidas das secretarias das redes de ensino. Principalmente, quando não se faz a apresentação da documentação de praxe (histórico, certificado, título) ou quando sua análise é complexa, seja em função do idioma em que o documento se apresenta, seja pelo desconhecimento ou pelas especificidades do sistema educacional do país onde os estudos estavam sendo realizados (BRASIL, 2021).

Por isso, é fundamental que as escolas da RME-BH tenham conhecimento das leis e resoluções que explicitam quais procedimentos devem ser adotados até que um protocolo oficial de atendimento a esses alunos seja disponibilizado. Em casos específicos, deve-se buscar apoio da SMED para facilitar o processo, sem prejudicar crianças e adolescentes por razões que estão fora do controle delas.

2.4.4 Processos avaliativos não inclusivos e classificação por idade

A avaliação é a base para o processo de inclusão do estudante migrante. Sua condição subjetiva de origem, idade, língua e cultura deve ser considerada para efetivar sua entrada no ciclo adequado ao tempo escolar. Por isso, um instrumento de avaliação com essa finalidade de classificação deve ser pensado por um especialista pedagogo, respeitando as resoluções de cada sistema de ensino.

Caso seja necessário proceder a classificação por meio de avaliação, é importante adaptar os instrumentos e os processos avaliativos ao idioma e às especificidades da escolarização anterior da criança ou adolescente. Como o ensino da Língua Portuguesa é de responsabilidade da escola, não faz sentido mensurar esse

conhecimento, como critério de avaliação, mas oferecer cursos de Língua Portuguesa no contraturno, por exemplo. (BRASIL, 2021, p. 34)

Vale destacar que a atual Lei de Migração (2017) não contempla políticas linguísticas no seu dispositivo. Para a criança ou adolescente que ainda não domina a Língua Portuguesa, a adaptação à escola é mais fácil se estiver entre estudantes da mesma faixa etária. Com uma adaptação adequada, a aquisição da língua geralmente é mais rápida, uma vez que a criança em sua fase de desenvolvimento aprende por meio da interação e brincadeira com seus pares.

Luckesi (2005) afirma que só se deve avaliar aquilo que foi ensinado e que os instrumentos devem ser elaborados com uma linguagem compreensível. Se o estudante precisa compreender o que está sendo perguntado, uma prova elaborada em português pode não atender a esse princípio avaliativo exposto pelo autor.

Em países da América Latina como Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Venezuela, Equador, Colômbia e Peru existe o protocolo de integração educativa e o reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário/fundamental/básico e médio/secundário entre os Estados que fazem parte do Mercosul e Estados associados. Esse protocolo facilita o reconhecimento do grau de escolaridade de crianças e adolescentes na migração para um dos Estados signatários do protocolo, permitindo que sejam classificados adequadamente, sem a necessidade da tradução dos documentos. Existe, também, uma tabela (ver Anexo 1) que permite verificar a equivalência entre as fases escolares de cada país (BRASIL, 2019).

Além de todas essas diferenças, o cenário brasileiro no campo da avaliação dispõe de ações em larga escala, com testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos estudantes em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira "cultura da avaliação", que termina por orientar o processo de ensino-aprendizagem das escolas da Educação Básica, segundo depoimentos de inúmeros educadores que participaram de uma série de pesquisas realizadas por Candau desde 1996 (CANDAU, 2016).

Essa autora afirma que a lógica das Políticas Públicas dominantes não favorece as abordagens interculturais, uma vez que os mecanismos burocráticos, as condições de trabalho e as inúmeras avaliações locais e nacionais pressionam os docentes a buscar desempenhos que permitam às escolas ficarem bem posicionadas nos *rankings* e favorecem a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade.

Vale ressaltar que, teoricamente, a avaliação do estudante está diretamente relacionada ao direito de aprender. Além disso, a avaliação institucional deveria, segundo Freitas *et al.* (2021), ser o ponto de mediação entre o poder público e a escola e seus profissionais, através de negociação na qual as responsabilidades de um e de outro fossem devidamente especificadas. Os autores nos convidam a ampliar o olhar para a avaliação e inseri-la no sistema de Políticas Públicas. A respeito dos processos informais de avaliação, os autores destacam sua relevância no processo de exclusão, mesmo em situações em que a organização escolar se dá por ciclos ou progressão continuada.

Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação... além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos. Essa é, ao mesmo tempo, a contradição e a possibilidade existentes nos processos de avaliação de aprendizagem. (FREITAS et al. 2021, p. 17)

Os autores alertam que a avaliação pode se tornar um mecanismo de manutenção, ou de eliminação, de determinados alunos do interior da escola, tal como acontece com a organização seriada do trabalho pedagógico. A concepção de educação, baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem, está por trás dessa realidade escolar, possibilitando aparente igualdade de acesso, mas escancarando as desigualdades de desempenho (FREITAS *et al.*, 2021).

A avaliação, neste contexto, legitima "a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia" (FREITAS *et al.*, 2021, p. 19). Assim, a escola reflete as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade e, segundo os autores, "uma sociedade de desiguais, excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos" (FREITAS *et al.*, 2021, p. 21).

Partindo da premissa de que a escola é um espaço formativo que fornece instrução e formação, Freitas *et al.* (2021) questionam se existe uma educação de qualidade quando essa instituição se limita à instrução e quando seus processos de avaliação não contemplam os valores e as atitudes, sendo tratados como questão técnica. Os autores defendem o tripé constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e atitudinal, capazes de reverter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes e de um projeto educativo verdadeiramente emancipatório.

Respaldando Silva (2021), Freitas defende que novas práticas avaliativas, ao longo do tempo, possibilitam a construção de uma autoimagem positiva, ou negativa, que afeta, profundamente, o desempenho escolar do estudante. "Os procedimentos de avaliação têm

efeitos motivacionais colaterais sobre os alunos, determinando a percepção que eles têm de sua capacidade para manterem-se ou não na escola" (FREITAS *et al.*, 2021, p. 25 e 26). Sendo assim, as práticas avaliativas impactam não só o acesso, mas também a permanência da criança migrante na escola e elas estão diretamente relacionadas ao sentimento de pertencimento, ou não, ao espaço escolar.

Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via dominante reflexa. (...) Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito. (FREIRE, 2021, p. 92)

Finalmente, retoma-se o início deste capítulo, destacando Freire (2021) que criticou a educação tradicional bancária, descontextualizada das realidades dos estudantes. Ao considerar as questões expostas e refletidas até aqui na fundamentação teórica desta pesquisa, fica latente a necessidade de uma ação contínua dentro da escola, seja para questionar o currículo – que tem implicações na permanência do estudante migrante na escola – e, notadamente, para repensar os sistemas de avaliação – que impactam não só a permanência e conclusão da Educação Básica, como também o acesso à Rede de Ensino –, seja para reestruturar os Projetos Político-Pedagógicos, ou para atualizá-los, especialmente no que diz respeito à inclusão. Além disso, faz-se necessário conhecer as Políticas Públicas vigentes para efetivá-las e complementá-las, a partir da realidade destes sujeitos migrantes e refugiados que têm, cada vez mais, se apropriado dos espaços no território brasileiro e devem pautar percursos emancipatórios.

2 EXPERIÊNCIAS QUE REVELAM POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica a partir da análise dos dados produzidos e da base da GINED (2022). A organização das informações parte da percepção dos docentes e suas práticas, passando pelos desafios vivenciados pelas famílias em sua chegada a Belo Horizonte, narrados desde a tomada de decisão de migrar, as condições de chegada ao Brasil, a relação das famílias em situação de refúgio participantes desta pesquisa com as escolas, a xenofobia apontada pelos estudantes como única barreira para a aprendizagem do ponto de vista infantil, até as conclusões obtidas por meio de uma análise da complementaridade entre as percepções de professoras, mães e estudantes migrantes sobre a RME-BH.

As professoras da rede revelaram suas dúvidas e demandas docentes para realizarem o trabalho nas escolas com os alunos migrantes. Os depoimentos das famílias, mais especificamente de três mães, apontaram os principais desafios, barreiras e possibilidades que a presença migrante desperta no debate educacional. Os desenhos, produzidos pelas cinco crianças e utilizados nas entrevistas projetivas com elas, sinalizaram, como propunha Freire (2021), desejos, frustrações, desilusões e esperanças narrados imageticamente.

Com base nas propostas formuladas por Freire, em sua obra "Educação e Mudança", este levantamento de dados junto a importantes atores da comunidade escolar (professores, estudantes migrantes e suas famílias) privilegiou o método ativo, dialógico, crítico e criticista. De forma dialogal e participante, os dados foram produzidos a partir da escuta ativa de crianças refugiadas fazendo, nesta pesquisa, o que espera-se que a escola faça no seu dia a dia.

Observa-se na RME-BH uma presença "pulverizada" das crianças em situação de refúgio nas escolas. De acordo com os dados disponibilizados pela GINED (2022), o número de matriculados raramente ultrapassa 10 estudantes – a escola da rede que recebeu mais "estrangeiros" em 2022 possuía 18 alunos matriculados nascidos fora do Brasil – e, estando em minoria, sua presença vinha sendo ignorada pelo poder público, cabendo aos migrantes se adaptarem ao ambiente escolar sem muitas ações previstas de acolhimento e inclusão, e, também, sem o apoio pedagógico para contribuir com a sua permanência e conclusão das etapas iniciais da Educação Básica.

3.1 Professoras da RME-BH refletem sobre a prática docente na sala de aula com estudantes migrantes

Os depoimentos das professoras revelaram a presença minoritária dos estudantes migrantes na RME-BH e alguns desafíos para a atuação docente e a permanência deles, seu bom desenvolvimento, sua inclusão e a conclusão dessa etapa educacional por esses sujeitos. Uma das docentes é nascida no Vale do Jequitinhonha (MG), mora em Belo Horizonte e não se identifica como migrante. Mesmo vivendo na capital e nascida no interior do estado de Minas Gerais, o que caracteriza uma migração interestadual, a professora não se reconhece migrante. O senso comum pode relacionar essa condição de migrante ao tempo, à distância, ao motivo do deslocamento e até à vulnerabilidade dos sujeitos que se deslocam. Então, observa-se no uso ou desuso da palavra 'migrante' formas veladas de preconceito e o fortalecimento de estereótipos históricos e culturalmente construídos. Nesse sentido, a Professora 6 afirma:

Elas (crianças migrantes) não recebem a educação que merecem, com um currículo adequado a elas e isso causa frustração para todos os envolvidos nesse processo e, talvez, desinteresse em estar na escola por parte do estudante. A escola impacta a vida dessas crianças, gerando interesse maior ou menor pelo estudo (e favorecendo a) conclusão ou não do curso, dependendo de como tenha sido o processo de inserção, adaptação escolar. (Professora 6 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

A Professora 6 demonstrou uma preocupação com a permanência do estudante migrante na escola e com o currículo, ou seja, com a inadequação dos objetivos de aprendizagens, habilidades e competências esperadas e dos conteúdos a serem explorados. Ao declarar que "não recebem a educação que merecem", não culpabiliza a criança, nem relaciona a ela qualquer "déficit de aprendizagem", mas sinaliza a descontextualização do currículo à realidade dos estudantes migrantes e seus interesses. Assim como sua colega, que declarou: "Essas crianças sofrem os maiores prejuízos de ser imigrante e ter que se adaptar. É um exercício diário e requer paciência e desapego..." (Professora 3 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

Entretanto, outra docente minimizou as dificuldades de permanência e a existência de barreiras e atribuiu apenas ao tempo a responsabilidade pela superação das necessidades de uma minoria. "A escola tem apenas uma criança venezuelana, que é muito jovem e tímida; mas acredito que com o tempo vai transpor essa barreira" (Professora 1, da Rede Municipal de Belo Horizonte). Assim como sua colega, que destacou – além da presença minoritária e da

faixa etária das crianças migrantes — a ausência de xenofobia, responsabilizando a família pelo prejuízo ao desenvolvimento do estudante causado pela baixa frequência escolar:

Sou professora da Educação Infantil, tenho apenas duas crianças venezuelanas. Por serem ainda pequenas, as outras crianças não fazem diferenciação. Infelizmente, o que atrapalha é a assiduidade, já que não vão à escola com frequência, atrapalhando a rotina e aprendizagem das mesmas. (Professora 4 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Algumas respostas como essa sinalizaram ainda o desconhecimento da cultura do aluno migrante que, muitas vezes, possui ideia de educação diferente e está em processo de adaptação não só à sociedade de acolhimento como ao modelo educacional. É o caso das sociedades indígenas, que possuem concepções próprias de infância que diferem do julgamento ocidental moderno. Também possuem diferentes modos de socialização de crianças, em que a inserção nas dinâmicas da coletividade ocorre de maneira precoce, quando comparada à nossa sociedade.

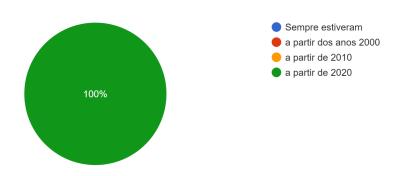
A etnia venezuelana Warao³⁸, por exemplo, concebe que a educação se dá na família e que manter as crianças junto aos pais é mantê-las em segurança. A criança, de certo modo, é uma continuidade da mãe. Para os Warao, a separação do núcleo familiar é uma experiência marcada por muito sofrimento. Os Warao, além de estarem na condição de pessoas refugiadas ou migrantes, são indígenas; por isso, têm direito à educação diferenciada, intercultural e bi/multilíngue, assegurado por legislações nacionais e tratados internacionais.

Apesar disso, a maioria das docentes informou conhecer a situação de migração dos estudantes. Muitas sabiam diferenciar o *status* de Refugiados – refugiado por direito – da migração forçada, sem esse reconhecimento pelos órgãos oficiais – refugiado de fato. Informaram desconhecer essa situação 40% das professoras consultadas. Também consideraram como recente a entrada dessas crianças na RME-BH, a partir de 2020, conforme o gráfico, a seguir:

_

³⁸ Os Warao comumente são acusados de negligência no cuidado com seus filhos, seja pelo fato de levarem as crianças consigo quando pedem dinheiro nas ruas, seja pela precariedade dos locais que habitam. O fato de estarem acompanhados pelas crianças enquanto pedem dinheiro também implica acusações de exploração do trabalho infantil, suscitando ameaças de institucionalização e retirada dos menores por parte dos órgãos de proteção da criança e do adolescente. Para os agentes da rede de proteção à criança e ao adolescente, assim como para a sociedade mais amplamente, as famílias estariam não somente colocando as crianças em situações de risco, mas também cometendo um crime, previsto pelo artigo 232 do ECA, ao "submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento". A pena para esse crime pode chegar a dois anos de detenção (ACNUR, 2021).

Gráfico 5 - Presença das crianças migrantes nas escolas da RME-BH

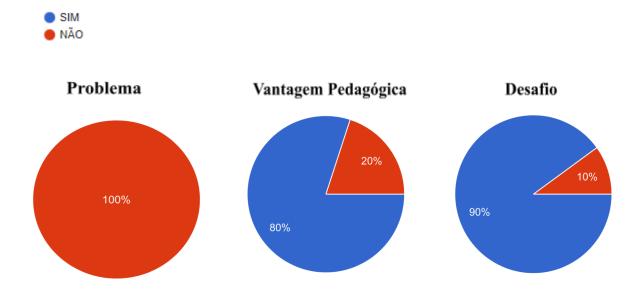


Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Duas professoras sinalizaram implicações nas práticas pedagógicas e no currículo, que assumiram caráter intercultural, motivadas pela presença de crianças migrantes na escola brasileira. "Acabamos por incluir conteúdos relacionados a outras culturas, sobre o olhar para o diferente..." (Professora 9 da Rede Municipal de Belo Horizonte). "As outras crianças ficam curiosas querendo saber sobre a língua dos colegas" (Professora 7 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

Nenhuma das professoras consultadas declarou que a presença da criança migrante na escola era um problema, apenas uma a considerou um desafio, e duas perceberam uma vantagem pedagógica, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Percepção docente sobre a presença das crianças migrantes



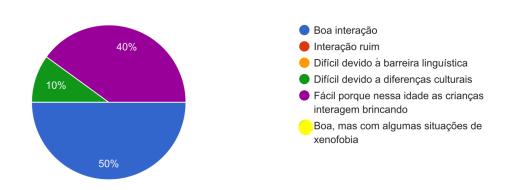
Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Os depoimentos das professoras sinalizaram a inexistência de uma experiência com a abordagem intercultural curricular pela RME-BH enquanto política educacional. Poucas profissionais apontaram grande diferença entre suas percepções e dificuldades das de seus pares, assim como atribuíram à barreira linguística a origem da maior parte das necessidades de estudantes e docentes a serem atendidas.

"A presença de crianças migrantes na escola dá a oportunidade de conhecer uma nova cultura e a escola impacta a vida das crianças migrantes na construção de uma **nova** identidade" (Professora 2 da Rede Municipal de Belo Horizonte) (grifo das autoras). Destaca-se a constatação do fenômeno do hibridismo na prática e as dificuldades decorrentes dele: "Eu tenho dificuldade de compreender o que ele fala, e ele também de me entender. Passei a falar mais devagar e a tentar entender o que ele fala. Os alunos me auxiliam." (Professora 5 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

Sobre a relação das crianças migrantes com seus pares, a maioria das docentes a considerou boa, nenhuma delas observou situações de xenofobia, e apenas uma viu dificuldades em função das diferenças culturais e não da língua, conforme o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 - Percepção docente sobre a qualidade da interação entre estudantes migrantes e nacionais



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

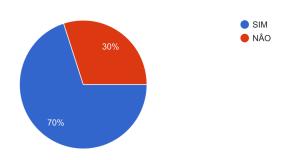
Nenhuma delas atribuiu à língua alguma dificuldade de interação, que, segundo 40% das professoras, é facilitada pelas brincadeiras entre crianças migrantes e brasileiras:

As crianças se relacionam de forma satisfatória com os colegas, conseguem criar vínculos com a comunidade escolar, demonstram boa compreensão e aceitação no

que diz respeito à **adequação** à rotina e às regras de convivência. (Professora 10 da Rede Municipal de Belo Horizonte) (grifo das autoras)

Uma professora considerou "deficitária" a aprendizagem da criança: "Intervenções pedagógicas específicas, atendendo à grande aprendizagem deficitária que a aluna apresenta." (Professora 8 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Mas a maioria das docentes alterou sua prática pedagógica quando o grupo possuía uma ou mais crianças migrantes, conforme o Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Alteração nas práticas pedagógicas com a presença de estudantes migrantes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

As professoras sinalizaram em suas respostas o uso de estratégias como "adequação das estratégias pedagógicas para que a criança migrante seja contemplada" (Professora 5 da Rede Municipal de Belo Horizonte) e "falar mais devagar com atendimento individual" (Professora 7 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Apenas duas docentes mencionaram metodologias de ensino que permitem a reflexão sobre a diversidade e as diferenças, mesmo atuando em escolas onde não se adotava, de acordo com a percepção das próprias docentes, um currículo intercultural:

Procuro incluir a cultura do migrante no contexto da sala de aula, valorizando os detalhes ou contribuições da mesma ... Normalmente com atenção aos detalhes e diferenciações culturais para abordar a diversidade linguística. (Professora 3 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Em uma das respostas se observou a busca por apoio de intérprete, junto à SMED de Belo Horizonte:

Atendimento individualizado ao aluno migrante; Necessidade de um tempo maior destinado à realização das tarefas; Busca de estratégias para viabilizar a comunicação durante as aulas e situações do cotidiano escolar como a solicitação de intervenção de intérprete durante reuniões de pais. (Professora 10 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Sem a adoção de uma abordagem intercultural – na perspectiva apresentada por Candau (2016), ou seja, afirmando a diferença como riqueza, promovendo o diálogo e buscando a justiça social, econômica, cognitiva e cultural a fim de construir relações igualitárias –, nem de estratégias comunicativas que garantam a participação das crianças migrantes nas situações de ensino-aprendizagem, criando pontes entre a língua materna e o português e tentando não só ensinar a Língua Portuguesa como aprender a língua das crianças, torna-se fundamental a formação de professores para o ensino de PLAc. Mesmo sem essa formação, a professora 1 descreveu um trabalho intuitivo em consonância com as estratégias que diferenciam o ensino de PLAc:

Procuro sempre questionar à criança migrante se entende o que falo. Quando percebo que ele não conhece determinada palavra ou expressão, procuro a pronúncia em espanhol, mostro o desenho no computador e quando o computador não está funcionando desenho e faço gestos. Logo quando a criança venezuelana chegou em minha turma costumava pesquisar se os textos que iríamos trabalhar tinham correspondentes em espanhol. Como não sou fluente em espanhol, precisei de bastante tempo para treinar as pronúncias. Porém, a criança começou a pedir que eu falasse apenas em português – acredito que estava ansioso para aprender a língua. Então a partir daí mudei de estratégia; ultimamente só menciono as pronúncias das palavras que são diferentes, por exemplo, a letra L no final das palavras que em espanhol é pronunciado e aqui em Minas Gerais falamos com som de U. Às vezes peço que a criança fale algumas expressões em espanhol - bom dia, boa tarde, os dias da semana... Há momentos em que ele se recusa, então não pressiono; mas sempre o lembro que sua língua original é muito importante e que como ele está aprendendo a falar português conosco, é interessante que ele nos ensine um pouco de espanhol. O processo ainda está muito novo para todos os envolvidos, mas acredito que com o tempo ele vai ficar mais à vontade para ampliar esse intercâmbio cultural. (Professora 1 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Sobre o tratamento dado à diversidade linguística e ao bilinguismo na sala de aula, as professoras apontaram alguns desafios como "respeitar o espaço do aluno e ao mesmo tempo abrir oportunidade para os demais e eu aprendermos um pouco da outra cultura" (Professora 1 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Algumas respostas também sinalizaram certo espontaneísmo ou até mesmo pouco espaço para o intercâmbio linguístico em sala de aula. "Natural. Como trabalho no início da alfabetização, os textos geralmente são curtos e divertidos — cantigas, parlendas, poemas..." (Professora 1 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

A Professora 8 da Rede Municipal de Belo Horizonte declarou trabalhar "Conscientizando os alunos a respeito da cultura da aluna (migrante)" e "Esclarecendo a respeito da língua". Outra afirmou que atuou:

Realizando adaptações pontuais durante as aulas tais como, pausa maior durante as explicações e comandos, conversas individualizadas com os alunos, utilização de recursos tecnológicos para viabilizar uma comunicação funcional. Não há lugar ou momento específico, as trocas acontecem com naturalidade durante as socializações dos alunos. (Professora 10 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Já a Professora 6 da Rede Municipal de Belo Horizonte disse buscar dar explicação mais detalhada sobre algum assunto, buscando "palavras sinônimas, de modo que a criança consiga entender um pouco mais, caso a língua seja parecida no vocabulário". Percebe-se que as opiniões das professoras consultadas ainda não são embasadas em conhecimentos linguísticos, muitas vezes ausentes em sua formação inicial e continuada: "Creio que fortaleça a criatividade e estimule o raciocínio, mas seria necessário formação do professor" (Professora 9 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

Observa-se, portanto, a necessidade de formação de professores tanto para a interculturalidade como para o bilinguismo, o que ajudaria no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas ao contexto da diversidade e na desconstrução de mitos como o de que o Brasil é um país monolíngue. O Gráfico 9, a seguir, mostra que três professoras preferiram não responder à pergunta sobre o tema, o que não aconteceu em nenhuma outra questão fechada proposta ao longo de todo o questionário. Uma docente demonstrou crer no mito de que aprender duas línguas ao mesmo tempo confunde a criança.

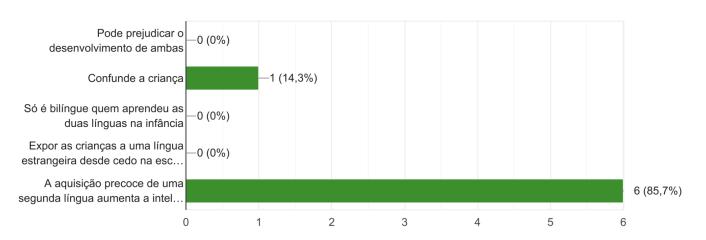


Gráfico 9 - Concepção docente sobre a aprendizagem de dois idiomas simultaneamente

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A maioria das professoras reconhece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abre espaço para a interculturalidade, mas duas delas não perceberam essa possibilidade no documento, conforme o gráfico a seguir. Apenas algumas docentes já adotavam essa abordagem intercultural em sua prática pedagógica: "Aqui na escola trabalhamos dando ênfase à cultura africana e afro-brasileira. Todo ano trabalhamos com um tema diferente; já abordamos literatura, música, religiosidade, a diversidade da cultura indígena brasileira, entre outros" (Professora 1 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Entretanto, três professoras perceberam o uso dessa abordagem na escola onde trabalhavam e uma delas a descreveu como: "Mostramos a diversidade de identidade, cultural, política existentes e a importância do respeito às diferenças" (Professora 6 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

NÃO

Gráfico 10 - Compatibilidade entre BNCC e Interculturalidade

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Foi perceptível que as escolas que já adotavam uma postura sensível, atenta às diferenças e que praticavam um currículo intercultural, segundo as professoras, apresentaram menos dificuldade em receber estudantes migrantes. A ênfase em trabalhar temas voltados às culturas indígena e afro-brasileira permitiu ao docente ir além da cultura "eurocêntrica" colonizadora homogeneizadora, adotando uma Pedagogia Decolonial³⁹ e uma educação emancipatória, capazes de romper com conceitos e padrões culturais impostos, criando lugares e construções coletivas alternativas.

Em relação aos processos avaliativos, observou-se que a maior parte das professoras respondentes considerou que o sistema e a prática avaliativa em sala de aula são inclusivas.

³⁹ A prática de Decolonialidade, na perspectiva de Catherine Walsh, questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico enfrentando o desafío de conhecer a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções do mundo. Referência para o pensamento decolonial, a autora mencionada está alinhada à Pedagogia das Ausências e das Emergências, inspirada em Boaventura de Sousa Santos (2010). Tratam-se de duas perspectivas complementares e necessárias à abertura de novas possibilidades epistemológicas e práticas educacionais. Para mais informações consulte: (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Para elas, o simples fato de serem aplicados os mesmos instrumentos avaliativos para todas as crianças já seria suficiente para configurar o processo inclusivo, o que de fato representa uma injustiça, na perspectiva de Luckesi (2005).

Assim, na hipótese de o estudante que vem de outro país ter um currículo diferente, e, portanto, ter estudado outros assuntos, possivelmente, não aprendeu conteúdo específico do currículo brasileiro, o que denota uma falta de compreensão do que seja a avaliação.

Duas professoras adotaram os princípios propostos por Luckesi quando efetivaram uma postura inclusiva nos processos avaliativos escolares, ao apresentarem adaptações que permitiram aos migrantes realizarem as atividades respondendo em outras línguas, quando necessário, conforme demonstra o Gráfico 11, a seguir:

Inclui, é igual a de todos os estudantes da sala
Inclui, apresenta as adaptações necessárias, podendo até ser escrita em outra língua quando necessário
Exclui

Gráfico 11 - Percepção docente sobre avaliação inclusiva

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Luckesi (2005, p. 10) afirma que "A avaliação, por si, não resolve nada, quem resolve é a gestão. A avaliação é a aliada necessária das soluções a serem gerenciadas, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados e necessários". Essa perspectiva evidencia que a avaliação é um recurso que auxilia as tomadas de decisão para um resultado cada vez melhor, no caso de a gestão compreender o sentido de querer melhorar sempre, ir além. Diante disso, os resultados da avaliação deveriam servir para subsidiar as Políticas Públicas, a fim de oferecer uma educação de qualidade.

Duas professoras consideraram que os recursos de atendimento às crianças migrantes disponibilizados pela PBH eram, de forma geral, insuficientes. A Professora 8 se referiu à baixa frequência de intérpretes nas escolas da rede municipal:

Na minha experiência nesta escola, onde já trabalhei com alunos da cultura cigana e agora venezuelanos, a adaptação é ótima! O gravíssimo nessa situação é a aprendizagem. Nesse quesito, a linguagem interfere na compreensão da escrita. A

aluna tem uma intérprete ofertada pela PBH, mas que não é suficiente, pois tem atendimento muito esporádico. Não atende esta aluna, não percebo avanços, ainda que a intérprete seja consciente do seu papel na vida dessa aluna. (Professora 8 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

A Professora 7 especificou essa frequência de atendimento das intérpretes: duas vezes por semana na escola onde leciona. E o direcionamento do trabalho dessas profissionais para a realização de provas e atividades:

As crianças em geral têm mais facilidade do que os adultos para essa convivência. Elas se comportam de forma natural, tanto os brasileiros quanto os migrantes. Há uma pessoa que ajuda as crianças na hora da prova e em algumas atividades. Essa pessoa foi disponibilizada pela prefeitura. No entanto, ela atende duas vezes por semana apenas. (Professora 7 da Rede Municipal de Belo Horizonte)

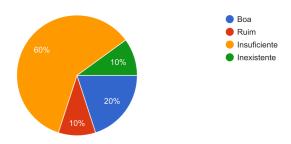
. SIM ● NÃO

Gráfico 12 - O estudante migrante na agenda pública

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A opinião das professoras sobre a agenda pública considerar, ou não, os estudantes migrantes foi dividida, conforme o Gráfico 12 acima, mas apenas uma disse conhecer iniciativas no sentido de acolher, manter e apoiar a conclusão da Educação Básica desses sujeitos. O Gráfico 13, a seguir, mostra que a maioria das professoras considerou as iniciativas governamentais para inclusão do migrante na rede de ensino público em Belo Horizonte insuficientes. Nenhuma das participantes citou qualquer ação ou Política Pública conhecida.

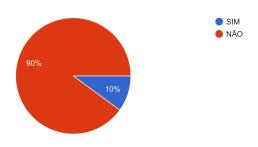
Gráfico 13 - Políticas Públicas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

As professoras também desconheciam qualquer orientação oficial ou protocolo de atendimento às crianças migrantes e suas famílias, tampouco material institucional ou pedagógico em outra língua além do português. Poucas professoras diferenciaram o acolhimento dos migrantes do atendimento proporcionado às outras crianças. Entretanto, uma afirmou que "A escola oferece um ambiente acolhedor e inclusivo, com atendimento individualizado sempre que necessário" (Professora 10 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Apenas uma, entre as dez professoras que responderam ao questionário, participou de alguma formação relacionada ao acolhimento de crianças migrantes, conforme o Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 - Formação Permanente de Professores



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Apenas uma das professoras mencionou um cuidado relacionado aos diferentes códigos culturais: "Com uma preocupação de respeitar as suas origens e inseri-lo na cultura brasileira" (Professora 2 da Rede Municipal de Belo Horizonte). Também ocorreram apenas dois depoimentos relacionados à postura de trabalho em rede: "A escola acolheu a família, ouviu seus relatos de dificuldades, acionou órgãos responsáveis e a comunidade escolar fez doações para as famílias" (Professora 1 da Rede Municipal de Belo Horizonte) e "A situação atual que vivenciamos com a chegada de alunos venezuelanos evidenciou algumas iniciativas da Prefeitura de Belo Horizonte, como: oferta de vagas em escolas municipais, moradia em casas locadas próximas à escola das crianças" (Professora 10 da Rede Municipal de Belo Horizonte).

3.2 Desafios vivenciados pelas famílias em Belo Horizonte

Entrevistas presenciais foram realizadas com o objetivo de compreender quais foram os maiores desafios que as famílias em situação de refúgio vivenciaram frente à realidade do sistema educacional de Belo Horizonte, desde a matrícula e em todo o processo de aprendizagem. Buscou-se conhecer suas histórias de vida narradas a partir do momento em que decidiram migrar até a entrada de seus filhos na RME-BH e seu tempo de experiência escolar no Brasil – três meses no caso dos sírios, um ano para os venezuelanos e três anos para a família haitiana.

3.2.1 A história das famílias refugiadas participantes desta pesquisa

Em 12 de janeiro de 2010, um tremor que matou mais de 200 mil pessoas no Haiti teve magnitude em escala 7 e, até os dias de hoje, há mais de 1,5 milhão de flagelados pelo desastre e pela pobreza, que já era significativa naquela época e aumentou ainda mais no país que tem o terceiro pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do mundo. Segundo a ONU, o número de mortos após o terremoto de 2010 chegou a 300 mil. A mãe de Madalena, uma das crianças que estudam na escola pública de Belo Horizonte, conta que foi nesse dia, ainda sem saber para onde ir, que começou a pensar em deixar o Haiti, plano que só se concretizou em 2019, quase uma década depois:

-

⁴⁰ Para mais informações consulte: (LARA, 2021).

12 de janeiro 2010 teve terremoto e eu mesma tomei essa decisão. Meninos chorando todo terremoto. Quando era só o menino, com 3 anos, e minha mãe não quer. Eu não mora com minha mãe no Cabo Haitiano. Grávida da Madalena (2015) meu marido morreu de câncer. Quando eu saí, em 2019, a Madalena tinha 3 anos. Porque mora num lugar sem marido é perigoso no Haiti. Mas no Brasil eu posso. No Haiti tem guerra política e também tem sequestrador das crianças e do adulto pra cobrar dinheiro, muito dinheiro, que não compensa. Eu cheguei aqui um dia sábado. Mês de janeiro, 4 de janeiro de 2019. (Mãe haitiana, 2022)

Na Figura 1 a seguir, Madalena, de 6 anos, desenha sua família haitiana. Eles estavam há três anos morando no Brasil. Em seu desenho, ela representou a mãe de 43 anos (do lado esquerdo), ela no meio e o irmão mais velho, na época com 13 anos, à direita. O cenário descrito por ela é um lugar onde a família foi passear.



Figura 1 - Desenho da família de Madalena

Fonte: Elaborado pela estudante, 2022.

Concomitantemente, em março de 2019, a Venezuela sofreu uma série de apagões – considerados os piores em décadas – quando 23 estados, além de Caracas, ficaram sem energia. Milhões de pessoas ficaram sem água corrente ou acesso a serviços de telecomunicações. A mãe de Maria de Fátima e Lutgardes, crianças que atualmente são atendidas pelo sistema educacional de Belo Horizonte, relata que foi naquela época que começou a pensar em deixar a Venezuela, tendo como destino a Argentina, plano que começou a ser realizado seis meses depois, mas que ainda não se concretizou em razão da pandemia do Coronavírus e de uma série de percalços:

_

⁴¹ Para informações consulte: (BLECAUTE, 2019).

Eu tomei uma decisão em 2019 depois do apagão (luz elétrica). Foi muito horrível, tinha muitos "saqueiros" (furto, roubo). Foram 7 dias de apagão, e a gente não tinha como sair de casa, alguns alimentos estragaram. A gente morava na Venezuela perto de um setor industrial. Depois desse apagão eu disse, não posso continuar aqui. Já está um colapso geral em todo país, com a falta de energia elétrica e com os meninos eu não podia suportar. Então eu fui embora sozinha com os dois meninos e minha mãe ficou porque ela estava fazendo tratamento de saúde. Mas aí quando a gente saiu começou a pandemia, mas aí ninguém achava que ia chegar tão longe. Só 20 de março de 2021 chegamos aqui em Belo Horizonte. (Mãe venezuelana, 2022)

Na Figura 2 a seguir, Maria de Fátima, de 5 anos, desenhou sua família venezuelana. Eles estavam há um ano morando no Brasil. Em seu desenho, ela representou a mãe de 33 anos (do lado esquerdo), a avó de 42 anos no meio e ao lado do irmão mais velho, Lutgardes, na época com 8 anos de idade. No balanço está ela mesma. O cenário descrito por ela é o parque da escola.



Figura 2 - Desenho da família de Maria de Fátima

Fonte: Elaborado pela estudante, 2022.

No final de 2021, os casos de COVID-19 dispararam, atingindo níveis críticos na Síria, onde as unidades de saúde eram incapazes de enfrentar a situação. Em algumas das áreas mais afetadas pelos dez anos de conflito do país, as infraestruturas sanitárias eram insuficientes, os suprimentos médicos básicos e as doses de vacinas, escassos.⁴²

A mãe de Maria Christina e Joaquim, atualmente usuários do sistema público de ensino de Belo Horizonte, lembra que foi nesse período que decidiu fazer uma nova tentativa de deixar a Síria tendo como destino o Brasil, dessa vez acompanhada dos dois filhos e do marido. O plano foi concretizado em 2022:

_

⁴²Para mais informações, consulte: (CASOS, 2021).

Joaquim 10 meses, da Síria fui pra a Líbia, árabe também. Moro na Líbia um ano e meio. Lá nós voltar pra Síria (2012 a 2014 na Líbia). Meu marido não gostar da Líbia. Joaquim 3 anos e grávida Maria Christina, em 2015, meu pai, mãe e irmão da Brasil, Maria Christina nasceu aqui, mas meu marido não. Fiquei um ano e voltar com ele Síria. Mais três anos na Síria (2016 a 2019). Lá muito guerra. Não tem muito... Todo dia é muito medo. Não tem gás, luz, muita covid. Muito difícil. Dois anos muito difícil pra nós antes da Covid. Na Covid, na Síria, muito difícil lá. (Vai traduzindo para o marido) Pra vir pra cá agora, muito muito difícil na pandemia. Nós vai pra outro *country* falaram pra nós não pode voltar Brasil e tudo caro. Líbano voltar pra Síria dois meses, não tem trabalho, não tem casa, nada. Com minha irmã, mesma casa. Volta outra semana porque no Líbano muito difícil trabalhar no avião. Muito longe. Um avião quatro horas. Treze horas outro também. Outro dois horas. Com marido, mas mãe (dele-sogra) lá. Ela não pode porque trabalhar e espera aposentadoria. (Mãe síria, 2022)

Na Figura 3 a seguir, Joaquim, de 10 anos, desenhou sua família síria. Eles estavam há seis meses morando no Brasil. Em seu desenho, ele representou o pai de 37 anos (do lado esquerdo) e a mãe de 34 anos (do lado direito), sem incluir a irmã de 6 anos (Maria Christina), nem a si mesmo no desenho. O cenário descrito por ele é a Síria, mas o carro vermelho e o prédio azul não são deles.



Figura 3 - Desenho da família de Joaquim

Fonte: Elaborado pelo estudante, 2022.

Cada história de família tem suas peculiaridades e, em comum, algum medo movendo a decisão de migrar. Nos três casos, foram as mulheres que tomaram a decisão de mudar de país em busca de outras oportunidades para seus filhos. É possível refletir se essas semelhanças foram, ou não, uma coincidência, de acordo com o Gráfico 4, na introdução, que mostra a tendência de feminização das migrações.

3.2.2 As condições de chegada ao Brasil

Obrigadas a fugir do país onde residiam, com receio de perderem a própria vida, a segurança e a liberdade em razão de guerras, perseguições, discriminações, intolerâncias, dentre outras coisas, as famílias participantes desta pesquisa são vítimas de violação de direitos humanos. Portanto, refugiados de fato apesar de nenhuma delas ter manifestado oficialmente sua vontade⁴³ de solicitar no Brasil o reconhecimento dessa condição à autoridade migratória responsável por receber tal pedido.

As vivências das três famílias retrataram as limitações do Estatuto do Refugiado para o acolhimento dos migrantes internacionais que demandam proteção, uma vez que o que fundamenta a decisão dos países de acolhida sobre a concessão do status de refugiado é o motivo da saída do país de origem. A possibilidade de concessão de visto humanitário foi expandida para os sírios, por meio da Resolução Normativa n. 17/2013, e para os venezuelanos, por meio da Resolução Normativa n. 126/2017. O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) redigiu a Resolução Normativa n. 97, de 12 de janeiro de 2012, que dispunha sobre a concessão de visto humanitário aos haitianos e que foi revogada em 2013. Entretanto, não há garantia da concessão do status de refugiado, cujo tempo médio para decisão tem sido de 2,2 anos, segundo o Conare (2022).

3.2.3 A relação das famílias refugiadas participantes desta pesquisa com as escolas

As três famílias entrevistadas valorizam os processos educativos escolar e não escolar e os relacionam a melhores oportunidades de vida: "A escola é importante, uai! As pessoas estudaram para amanhã. Pra a sua vida amanhã. Pra amanhã maior", declarou a mãe haitiana. Segundo a mãe venezuelana, "é fundamental, porque é desenvolvimento de tuda da gente está baseado aí, na educação. 'Mientras' seja melhor, ou 'mientras' mais boa é melhor para as

⁴³ A manifestação de vontade de ser reconhecido refugiado deve ser voluntária, não precisando ser espontânea, ou seja, pode haver elucidação sobre a conveniência de requerer o refúgio. Entretanto, não se inicia o procedimento de oficio sem a manifestação de vontade. Em seguida, o solicitante de refúgio deve prestar declarações, que configuram o marco da data de abertura dos procedimentos que incluem preencher documento de solicitação de reconhecimento como refugiado, fornecendo identificação completa, qualificação profissional, grau de escolaridade sua e dos membros familiares, e relato das circunstâncias e fatos que fundamentam o pedido de refúgio, indicando os elementos de prova eventualmente existentes, sob caráter sigiloso. Se houver necessidade, deve haver a colaboração de um intérprete. A partir da solicitação, o Departamento de Polícia Federal deverá emitir protocolo, autorizando a estada até decisão final do processo, que demora, em média, dois anos. São autoridades migratórias os agentes lotados no Departamento de Polícia Marítima, Aérea e de Fronteiras da Polícia Federal. Para mais informações, consulte: (BRASIL, 2022)

expectativas que a gente tem para eles." Na opinião da mãe síria, "educação tudo, pra trabalho, pra tudo na vida. Não tem trabalho, não tem conversa, não tem nada sem estudo. Faculdade, inteligente. Depois eles adultos, eles mais que... mais que... eu."

Ao avaliarem as escolas de Belo Horizonte, as famílias sinalizaram marcas das questões identitárias que perpassam a relação entre as duas instituições – família e escola – e confirmaram que a identidade e a diferença são o resultado assimétrico de um processo de produção simbólica e discursiva determinado socialmente pelas relações de poder, segundo Silva (2021).

As ideias do autor e as narrativas ora apresentadas apontam para os riscos de se ter na escola um território de fixação das identidades, tendo em vista que a hibridização implica guardar traços das identidades originais sem ser integralmente nenhuma delas. As culturas se mesclam abrangendo aspectos econômicos e políticos que a mobilidade e a globalização proporcionam, mas demandam maior inclusão dos seres humanos para que a diversidade cultural seja respeitada e integrada à sociedade. Na avaliação da mãe haitiana:

A escola é nota 10! Aprender tudo que tem na escola. Tudo certinho. Mais ou menos o português porque não é minha língua e até hoje tenho dificuldade para conversar direitinho. As pessoas pensam que não sei nada porque não falo direito português, mas eu sei. Mas aqui não consigo ser enfermeira. Fico doente com isso. Não sou respeitada no que trabalho e não trabalho no que sei fazer. Porque a medicina não muda daqui no Haiti, só a língua que muda! No Haiti estuda mais, mas no Brasil aprende mais. É outro jeito. No Brasil é mais prático e no Haiti é mais teórico. No Brasil tem mais desenvolvimento. Porque o Brasil é um país rico. No Brasil tem mais rescursos. No Haiti não tem luz pra estudar, não tem água, mas a gente estuda. Escola e saúde é muito precário no Haiti. Falta tudo lá. Aqui tem tudo. No Haiti a gente estuda o que é o paracetamol com a cabeça e guarda na cabeça. Aqui no Brasil é na internet. (Mãe haitiana, 2022)

A mãe venezuelana contou que o filho adora a escola, mas ela considerou que a educação é menos intercultural em Minas Gerais do que em outros lugares por onde as crianças já estudaram na Venezuela e na Colômbia:

Eles precisam aprender tudo, seja o país que seja. Aqui é primordial por questões do idioma. Tem que socializar, conhecer o jeito de ser das coisas das pessoas, vão conhecer outras culturas. Eu acho ruim que os brasileiros não se importam e não se interessam com o que acontece fora, coisa que nossa cultura é totalmente diferente. A gente conhece da Colômbia, a gente conhece de outros países, principalmente Estados Unidos, as músicas. Então aqui, eles aprendem só sobre Minas. Ele adora. Ele agora está gostando muito de desenhar. como a professora falou que ele é artista ele adora ela. Ela falou que ele está muito avançado, ele faz escrita perfeitamente, ele lê e faz tudo, que ele está ótimo, mas eu queria mais, Eu acho que sou muito exigente com eles porque eu sei que ele pode, que ele é inteligente, que ele é brilhante e eu quero que aprenda mais do que eu. Acho que é muito pouco o que estão dando para ele. (Mãe venezuelana, 2022)

A mãe síria se espantou com o quanto o filho aprendeu em apenas seis meses vivendo no Brasil e considera a escola boa:

Na Síria mais horas, aqui 4h30 na escola. Na Síria mais tempo dia. Método muito diferente. Sala diferente. Na Síria na mochila tem muito livros. Aqui não tem um ou dois caderno. Na Síria pra tudo, Matemática, Inglês na mochila pra casa, pra escola. Aqui deixa na sala. Na Síria carrega todo dia, mochila muito pesada. Dói coluna. Muito. Na Síria, muita criança na sala, 55 criança. Mesmo aqui público. Privada muito cara. Aqui, bom! Bom professora, bom escola. Diretor muito inteligente. Fala comigo eh... (Maria Christina interrompe para mostrar um desenho e a mãe se impressiona que ela entende e sabe falar algumas palavras em português sobre o desenho, especialmente o termo "de ponta-cabeça"). (Mãe síria, 2022)

As famílias também relataram como foi o processo de matrícula das crianças na escola ao chegarem ao Brasil, indicando que a barreira linguística é uma das maiores dificuldades nesse processo de acesso à Educação Básica:

Meu amigo me ensinou tudo para matrícula crianças. A filha dele me acompanha pro português. A matrícula foi fácil, mas depois foi difícil para eles. Madalena ficou doente com comida da escola, diferente preparo. Eles gostam de ir pra escola. A Madalena vai de manhã e de tarde na escola pública e o irmão (13 anos) tem bolsa na escola privada. O menino estuda mais, a escola privada é mais seguro. A Madalena tem merenda, o irmão tem que levar. (Mãe haitiana, 2022)

A família síria, apesar de ter família morando há mais tempo em Belo Horizonte, também precisou de auxílio para a matrícula em função da barreira linguística. "Não fiz matrícula Joaquim 3 anos, parente fez. Não sei aqui nada. Ela fala português. Agora fala parente e ela fala você. Com português mais fácil" (Mãe síria). Diferente das duas outras famílias, a venezuelana não possuía uma rede de apoio formada por compatriotas que já viviam no Brasil:

Eu não sabia o que fazer nem para onde ir para achar uma vaga para eles estudarem aí a gente não se comunicava bem com o idioma. Um rapaz que nos ajudou a vir para cá falou que tinha uma amiga nos Jesuítas. Quando fomos lá, falamos com uma venezuelana que estava fazendo o atendimento e foi ela quem perguntou se os meninos estavam estudando, o que os meninos estavam fazendo e ela me encaminhou para o Projeto. Sobre a documentação não temos mais o que falar porque sobre você que nos ajudou em tudo. Foi 14 de junho. Tinha medo que eles ligassem para polícia e pegassem a gente por estarmos ilegais e sem documentos A gente tirou CPF pela internet com a informação do CRAS e depois na escola em final de junho. Ficava com muitas dúvidas porque era tudo em português. Porque agiam como se eu fosse brasileira. (Mãe venezuelana, 2022)

As narrativas também mostraram que, após as crianças estarem matriculadas, elas e suas famílias ainda vivenciaram uma série de dificuldades para permanecer no ambiente escolar e para a aprendizagem da Língua Portuguesa, incluindo a xenofobia:

Até hoje meu português tá faltando, mas chegando no lugar, qualquer coisa eu faço. Comecei a aprender no aplicativo e depois fui na escola dos Jesuítas com livros. As crianças aprenderam português na escola deles mesmo e no Projeto. Sou enfermeira formada, fiz 4 anos (2005 a 2009) de graduação, só não fiz a cerimônia pelo problema doença de meu marido. A matrícula foi fácil, mas depois foi difícil para eles. (Mãe haitiana, 2022)

A família síria lembrou de barreiras relacionadas ao transporte e ao processo de acompanhamento das aprendizagens dos filhos: "Para casa. Tem muito para casa difícil pra mim entendi. Em árabe não tem problema. Em português difícil. Trajeto andando muita chuva, muito quente..." (Mãe síria). Por sua vez, a avó e a mãe venezuelanas destacaram o preconceito sofrido:

Ser falante de espanhol o preconceito está no topo. Se é inglês, estadunidense, não, a atenção é diferente porque eles estão trazendo recursos para o país, esta é minha opinião, esse é o jeito são na Colômbia, entende? Aqui é diferente, tem o conceito de preconceito implícito. Não é todo mundo. Assim como tem gente que é acolhedora, que gosta de... se você ainda fala bem vindo, seja bem vindo ao Brasil. Ainda tem gente que fica emocionada que fala "ah é Venezuelano, fala espanhol", mas em outro sentido não. Tem essa educação, essa recepção, mas tem esse leve preconceito aí espalhado. (Avó venezuelana, 2022)

A mãe venezuelana declarou estar orgulhosa do desempenho escolar do filho e demonstrou sua preocupação com a interrupção das aprendizagens do estudante depois da pandemia frente à postura homogeneizadora adotada pela professora:

Eu fui na reunião e falei com a professora, ela me falou que além do meu filho tem dois meninos que estão alfabetizados, só dois meninos alfabetizados, que ela tem alfabetizar os outros. Pra mim é impossível, ela não vai conseguir alfabetizar todos os meninos e como que fica os outros. Ele não está aprendendo nada, ele fala que a professora coloca ele de professor para ajudar a ela. Eu fico preocupada. Ele lê para os outros meninos. Eu fico preocupada. Eu perguntei se ele podia levar os livros para casa porque eu ia ensinando ele e ela disse que não. "não, porque eu preciso nivelar, e quando os outros meninos aprender o alfabeto aí todo mundo vai pegar o livro. A professora falou isso, que ele aprende muito bem, se interage com os colegas em português. (Mãe venezuela, 2022)

Os depoimentos evidenciaram a necessidade da elaboração de um protocolo de atendimento ao estudante migrante que torne amplo o conhecimento sobre as recentes resoluções do CNE criadas para dar maior visibilidade às regras já estabelecidas pela Lei de

Migração de 2017, mas que ainda se mostram insuficientes para a efetivação do direito à educação dos refugiados.

3.3 A xenofobia como barreira para a aprendizagem

A linguagem⁴⁴ é um potencial humano para se comunicar consigo e com o que permeia sua realidade, seja de forma verbal ou não verbal. Não há limites para a linguagem. Já nos primeiros anos de vida, a criança comunica suas necessidades e desejos, de modo natural, de várias maneiras. Desde bem pequena, interage com o meio, desenvolvendo novas capacidades de comunicação mediadas pela arte e pela brincadeira.

Segundo Lowenfeld (1954, p. 19), "[...] a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções". Considerando os aspectos de acolhimento, vínculo, pertencimento, aprendizagem, identidade, alteridade, autonomia e proteção, a entrevista projetiva foi realizada com as crianças migrantes, a fim de compreender como elas se sentem na escola – local onde brinca, interage com pares, aprende arte e Língua Portuguesa, enfim, onde desenvolve a linguagem.

A seguir, são descritas as representações e os depoimentos feitos pelas crianças a partir da projeção dos desenhos, deixando o processo de interpretação livre.

Lutgardes, venezuelano de 8 anos, e a sua irmã Maria de Fátima, de 5 anos, foram consultados sobre seu interesse em desenhar. A partir do seu desejo em se expressar por meio do desenho, foi proposto que contassem como foi sua experiência na escola durante a semana. Após a elaboração da representação na Figura 4 a seguir, perguntou-se "quem aparece nesse desenho?". Lutgardes respondeu que era ele mesmo, brincando no escorregador da sua escola. "Quem mais você conhece em sua escola que não está no desenho?" Meus colegas José, Romeu, Isac, Moisés, Joana e Gabriela. "Por que escolheu o escorregador para desenhar?" Lutgardes respondeu que gosta de brincar no parquinho da escola.

-

⁴⁴ Pela definição de Marcos Bagno (2017), a linguagem é todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido. É "a faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento" (BAGNO, 2017, p. 58).



Figura 4 - Desenho representando o parquinho da escola

Fonte: Elaborado por Lutgardes, 2022.

Para conhecer um pouco mais sobre os espaços escolares em relação a outros lugares que ele gostava na escola, Lutgardes produziu um segundo desenho, demonstrado na Figura 5 a seguir, no qual representou a quadra da escola, com bonecos pretos pintados, registrando a realidade percebida e a si mesmo brincando na quadra, novamente, sozinho. Lutgardes demonstrou perspicácia e sensibilidade ao desenhar, representando conscientemente algumas características do meio em que vive, a partir das experiências a que foi submetido.

Ambos os desenhos foram representados pelo menino a partir daquilo que é importante para ele e com o que estabelece relação. Apesar de responder verbalmente que possui colegas e identificá-los pelos nomes, nos desenhos ele se representou sozinho nos diferentes ambientes da escola. O processo de raciocínio para desenhar é uma parte importante a se considerar, já que a criança inclui ou não os elementos que são mais importantes para ela:

^[...] pintura não é uma representação objetiva. Ao contrário, como veremos, ali se expressam suas preferências bem como as coisas que lhe desagradam, suas reações emocionais com seu próprio mundo e com o mundo em que cerca. Combina, então, dois fatores muito importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria e individual, para com elas. (LOWENFELD, 1954, p. 14)



Figura 5 - Desenho representando a quadra da escola

Fonte: Elaborado por Lutgardes, 2022.

Apesar de interessada em participar da proposta, Maria de Fátima primeiro observou a produção do irmão mais velho e logo verbalizou que gostaria de desenhar um balanço – brinquedo que também integra o parquinho da escola e é o seu preferido. Com isso, representou com um único desenho sua experiência escolar, pois estava um pouco inibida, dizendo que não sabia desenhar. Intervenções verbais foram feitas para motivar e estimular sua arte, mas respeitou-se seu espaço e seu esforço.

Na Figura 6, Maria de Fátima contou sobre a sua semana a partir da representação do parquinho, um lugar onde gostava muito de brincar:



Figura 6 - Desenho representando o parquinho da escola

Fonte: Elaborado por Maria de Fátima, 2022.

A casinha era o brinquedo que a menina mais gostava; porém, contou que ia pouco lá, porque as crianças maiores não deixavam. Maria de Fátima repetiu que não sabia desenhar um balanço, mas que era o lugar que mais gostava de brincar na escola. A criança pediu que fosse desenhado um balanço para ela; no entanto, foram apresentadas imagens de referência disponíveis na internet com o objetivo de estimular sua confiança para representar algo da realidade que fosse significativo para ela.

Ela usou a estratégia de substituir o balanço por algo que se sentia mais competente para desenhar: um escorregador. No brinquedo, representou uma colega de sua sala. Ao ser perguntada "Por que desenhou a Lara no escorregador?", Maria de Fátima respondeu que a Lara briga com todas as crianças e não gostava de ninguém. "Quem mais você conhece em sua escola que não está no desenho?" Ela respondeu que era o Gustavo e a Angélica.

Ela contou que gostava de estudar na mesma escola que seu irmão, Lutgardes, relatando sobre a escola anterior: "lá na outra escola a professora não ajudava a calçar os sapatos e eu não queria dormir, mas a professora queria". Maria de Fátima teve preferência em desenhar apenas outra criança, sem se incluir no registro.

Após realizarem as representações da escola, foi proposto às duas crianças que desenhassem a sua família. Na Figura 7, Lutgardes desenhou todas as pessoas que estavam presentes no local⁴⁵ onde foi realizada a entrevista: sua irmã, mãe, avó, as duas pesquisadoras, além do marido e três filhos de uma delas.



Figura 7 - Desenho da família de Lutgardes

Figura 7 - Elaborado por Lutgardes, 2022.

Detalhista, identificou características visuais das pessoas e buscou desenhar com maior aproximação da realidade, representando como sua família todas as pessoas que ali estavam. Considerando que a criança em sua arte representa aquilo que é mais significativo e subjetivo, pode-se concluir que apesar das outras pessoas ali presentes não serem parte de sua família biológica, o vínculo existente com as pesquisadoras e facilitadoras do Projeto levou Lutgardes a representar sua família para além dos laços sanguíneos. Ao ser perguntado sobre o que é família, respondeu: "pessoas que eu tenho muito carinho e, por isso, eu considero elas como família".

Maria de Fátima, por sua vez, desenhou seu irmão, mãe e avó. Sua insegurança persistiu no segundo desenho, mas foi superada após várias intervenções da pesquisadora e

_

⁴⁵ As famílias puderam escolher o local onde gostariam de participar da entrevista. Era possível realizar a conversa em sua residência, no Projeto, em uma praça ou nas casas das pesquisadoras. As famílias haitiana e síria optaram por nos receber nas próprias casas, enquanto a mãe venezuelana escolheu ir até a residência de uma das pesquisadoras.

ela até desenhou um balanço, como pode ser observado na Figura 2 apresentada anteriormente.

Os irmãos sírios Maria Christina, de 6 anos, e Joaquim, de 10 anos, nos contaram como foi a semana na escola por meio de desenhos demonstrados nas figuras a seguir. Maria Christina estava animada com a proposta e realizou duas produções de desenhos para representar alguns momentos na sua escola.

Na Figura 8, ela desenhou duas experiências: à esquerda, estava jogando bola com dois colegas, chorando porque um deles a empurrou fazendo com que ela caísse; à direita, representa um momento feliz e prazeroso com o amigo brincando de bola. Maria Christina nomeou as imagens, respectivamente, de "amigo" e "não amigo".

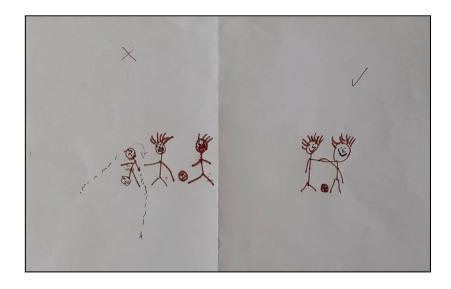


Figura 8 - Desenho representando as brincadeiras na escola

Fonte: Elaborado por Maria Christina, 2022.

O segundo desenho elaborado por Maria Christina, observado na Figura 9, foi uma representação de outros espaços da escola. À esquerda, seu lugar na sala de aula, em frente à mesa da professora; e, à direita, no pátio, brincando de peteca com os amigos Lucas e Antônio.

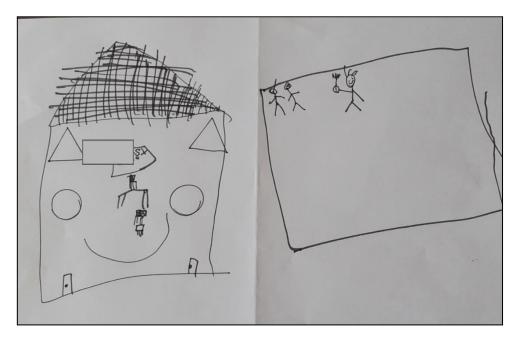


Figura 9 - Desenho representando a sala e a quadra da escola

Fonte: Elaborado por Maria Christina, 2022.

Para produzir o desenho da Figura 10, que representou sua experiência escolar naquela semana, Joaquim demonstrou pouca motivação frente à proposta, pois estava com o dedo machucado. Se esforçando para desenhar com a mão esquerda, representou duas experiências: primeiro, a sala de aula, com cadeiras vazias em fileiras e seu lugar próximo à mesa da professora, sentado na primeira fileira.

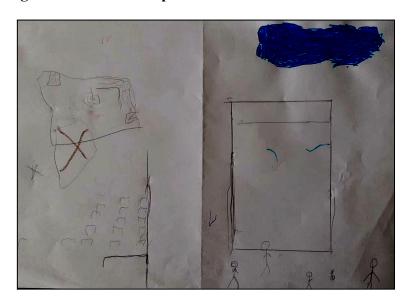


Figura 10 - Desenho representando vivência escolar

Figura 10 - Elaborado por Joaquim, 2022.

O "x" desenhado na folha indicou uma experiência pouco favorável para ele, enquanto o desenho à direita mostra um espaço de brincadeira com alguns colegas, representando uma experiência mais significativa. Essa estratégia é muito utilizada pela criança que ainda não domina a Língua Portuguesa, pois vive no Brasil há apenas seis meses. A nuvem em azul foi o único desenho que conseguiu colorir, pois sem conseguir usar a mão direita, a criança se cansou rapidamente, finalizando sua produção.

Os desenhos a seguir, produzidos, também, pelos irmãos sírios, representaram sua família. Maria Christina elaborou dois desenhos: o primeiro, na Figura 11, foi sua vivência em casa, brincando "de ponta-cabeça" ao lado de uma das pesquisadoras enquanto sua mãe era entrevistada. Imediatamente quis compartilhar o seu registro com ela, falando em português e surpreendendo-a com o uso da expressão. A mãe demonstra satisfação com a velocidade da aprendizagem do idioma pela filha mais nova: "Maria Christina todo dia uma palavra!"

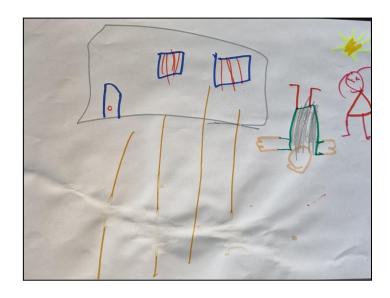


Figura 11 - Desenho representando o lugar onde mora

Fonte: Elaborado por Maria Christina, 2022.

Com seu segundo desenho, observado na Figura 12, Maria Christina representou a rotina de sua família em casa, com seus integrantes em cômodos diferentes. Pai, mãe, irmão mais velho, avô e avó, cada um com um dispositivo eletrônico.

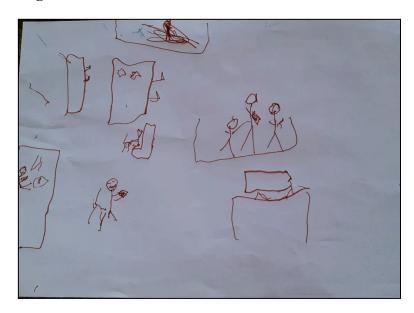


Figura 12 - Desenho da família de Maria Christina

Fonte: Elaborado por Maria Christina, 2022.

Os irmãos sírios demandaram recorrentemente interferência das pesquisadoras para orientar que as representações fossem feitas no contexto da educação escolar uma vez que iniciavam as produções indicando pessoas e espaços do Projeto que concretizou o campo desta pesquisa. Em conversa informal com a família, a mãe nos contou que, quando precisava convencer as crianças a se engajarem nas suas tarefas domésticas dizia que, se não ajudassem ficariam sem ir à escola, mas não adiantava. Mas se ameaçasse não levar ao Projeto aos sábados, as crianças atendiam ao seu pedido prontamente: "Pra eles Projeto todo dia".

Por sua vez, Madalena, estudante haitiana de 7 anos, gosta muito de desenhar. Em sua primeira produção, na Figura 13, desenhou a si mesma fazendo uma atividade em grupo na sala de aula da escola em que estudava: "Eu adoro quando a professora deixa fazer atividade em grupo".



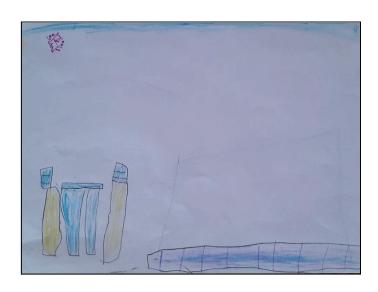
Figura 13 - Desenho representando a escola

Fonte: Elaborado por Madalena, 2022.

A pesquisadora perguntou "Quem são essas pessoas que você desenhou?" e Madalena respondeu "São meus amigos Alice, Gustavo, eu e a professora Mariana". Ela se representou entre os dois amigos, com a professora à direita e maior. A criança contou que tem muitos amigos em sua escola e disse gostar de todos eles, mas escolheu desenhar apenas dois. A pesquisadora perguntou quais outros espaços existem em sua escola e Madalena citou o pátio, a cantina, a sala de aula e a quadra.

Na Figura 14, desenhou seu local preferido, o refeitório, com uma mesa e uma área livre ao lado desse espaço para alimentação.

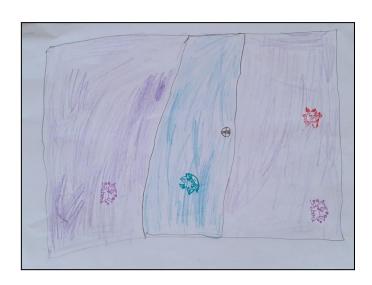
Figura 14 - Desenho representando a cantina da escola



Fonte: Elaborado por Madalena, 2022.

Na terceira produção, Figura 15, Madalena representou a entrada da escola, outro lugar do qual ela gosta.

Figura 15 - Desenho representando a entrada da escola



Fonte: Elaborado por Madalena, 2022.

Por meio do diálogo, a partir da produção artística de Madalena foi possível observar que suas experiências escolares são marcadas por relações afetivas e significativas, que sinalizam sua pertença. A criança, ao falar de seus amigos, disse que eles sempre perguntam sobre seu país de origem, demonstrando muita curiosidade sobre sua cultura e língua. Madalena também contou quais os nomes de suas professoras e que a sua preferida é aquela que pede para que ela use o idioma crioulo haitiano – *kreyòl ayisyen*, também conhecida como créole, é uma língua natural falada por quase toda a população do Haiti – na sala de aula.

Em conversas informais, a criança e a mãe haitianas relataram práticas interculturais desenvolvidas pela professora, como a introdução de elementos em vários idiomas na lousa e rodas de conversa para relato de experiências de todas as crianças da turma, desenvolvendo a oralidade e a escuta e oferecendo a oportunidade de conhecer o "outro" e construir sua dupla pertença nacional. Assim, Madalena tem a oportunidade de se manter conectada, simultaneamente e identitariamente, com mais de uma nação. A prática da professora não se baseia em mera assimilação da Língua Portuguesa e da cultura brasileira.

Já na despedida, Madalena reagiu à comemoração por saber que ela gostava de tudo em sua escola. A menina surpreendeu as pesquisadoras ao dizer: "Tudo menos quando a professora é ignorante!" Considerando a fala contraditória aos depoimentos da criança, perguntou-se: "O que significa ser ignorante?". Madalena respondeu: "Quando fica tudo corrido e ela ignora a gente". Indagou-se: "Isso acontece sempre?" E Madalena disse que não. O uso da palavra 'ignorante'⁴⁶, com sentido de quem ignora e não de "grosseira", mostrou como a criança se apropriou do idioma.

Por fim, ao serem analisadas as representações do ambiente escolar produzidas por quatro dos cinco estudantes menores de 10 anos entrevistados, percebe-se que demonstraram que nem sempre as crianças migrantes matriculadas na RME-BH se sentem pertencentes à escola e, ao mesmo tempo, não sentem que esse lugar as pertence. Com isso, o estudante migrante não interfere, ou interfere pouco, na rotina e nos rumos da instituição, o que caracteriza sua experiência em um espaço pouco favorável para a diversidade cultural. Os depoimentos evidenciam as implicações da abordagem intercultural na vivência escolar das crianças, especialmente dos estudantes em situação de refúgio. Por isso, Madalena relatou experiências mais significativas e o sentimento de pertencimento que as outras quatro crianças entrevistadas não puderam vivenciar.

_

⁴⁶ Para mais informações, consulte: (IGNORANTE, 2009). Diz-se de, ou pessoa que ignora, que não tem conhecimento de determinada coisa; 2. Diz-se de, ou pessoa que não tem instrução, que não sabe nada; 3. P. ext. Bras. pop. Falta de educação, ou aquele que não a tem; estúpido, grosseiro. E o exemplo: Uma das mulheres mais ignorantes que eu já (ou)vi.

Apesar da vulnerabilidade não ser uma condição inerente das crianças migrantes, muitas delas passaram por situações que as crianças brasileiras podem não ter conhecimento, como uma longa jornada ou a eventual inquisição sobre sua vida privada nos postos de fronteira e nas vias públicas. Em alguns casos, traumas e sofrimentos vêm se acumulando desde o país de origem. Lutgardes nos contou que, para chegar ao Brasil, teve que atravessar a pé uma montanha enquanto chovia muito e que a polícia estava atrás dele e da família, por isso teve muito medo.

A descrição feita nesta seção é importante para dar transparência aos resultados e às conclusões apresentadas. Ambos não são fruto de interpretação psicológica dos desenhos por adultos, retratando a narrativa autoral dos estudantes refugiados sobre a própria experiência escolar e, especialmente, sobre a xenofobia vivenciada e relatada como barreira para aprendizagem, uma vez que tem como consequência para as crianças migrantes uma menor interação social e menos oportunidades de brincar na escola.

3.4 Conclusões a partir de uma análise da complementaridade entre diferentes pontos de vista

Conforme já foi destacado na introdução deste TFG, não é possível afirmar, com base nas entrevistas realizadas, tendências e formulações gerais, mas é possível destacar as impressões, indícios e detalhes relatados por estudantes e mães de crianças migrantes que estudam na RME-BH. Portanto, na sistematização das informações apresentadas a seguir importa menos o número de pessoas que se referiram a determinado ponto e mais o que mencionaram sobre a experiência da criança refugiada que estuda na referida rede e sobre como a escola traz implicações para a construção da identidade das crianças e a construção dos significados das migrações.

A insuficiência de iniciativas governamentais para a inclusão do estudante migrante na RME-BH, no momento em que o município começou a receber um número maior de crianças em situação de refúgio, foi a principal barreira apontada pelas famílias e professoras participantes desta pesquisa. A prática de acolhimento aos estudantes configurou outro obstáculo para a entrada nas escolas, segundo docentes e familiares. Isso se dá, sobretudo, porque os processos de matrícula e integração dos alunos brasileiros e migrantes são os mesmos, sem as devidas adaptações às especificidades do contexto migratório.

As professoras destacaram, também, a necessidade de formação permanente para o bilinguismo e a barreira linguística só não foi indicada como uma dificuldade pelas crianças. Além disso, as famílias elogiaram o trabalho das professoras com seus filhos. Por sua vez, a xenofobia não foi percebida pelas docentes, mas foi destacada pelas famílias e pelas crianças. Portanto, a xenofobia foi o único obstáculo de aprendizagem representado pelos estudantes.

Entre as propostas mais mencionadas, comuns aos três pontos de vista – de professoras, mães e estudantes em situação de refúgio da RME-BH – apresentou-se o uso de adaptações metodológicas e curriculares para a inclusão das crianças migrantes na escola. Os três conjuntos de participantes nesta pesquisa também ressaltaram os benefícios do contato com a diversidade linguística e as possibilidades de ampliação de intercâmbio cultural, favorecidos pela presença de estudantes migrantes no espaço escolar. A organização do currículo intercultural e o trabalho em rede foram propostos por docentes e famílias. As professoras também mencionaram a necessidade de disponibilização de maior número de intérpretes para ampliar o atendimento escolar, tornando-o mais frequente. Também foi sugerido pelas docentes investimentos em formação permanete para desenvolverem novas estratégias de ensino, uma vez que consideraram que as práticas atuais precisavam ser modificadas a fim de promover um ensino de qualidade. Diante disso, apresenta-se a seguir as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração é carregada de ganhos estruturais de diversas ordens, sejam eles econômicos, culturais, religiosos, sociais ou educacionais. O sujeito migrante transforma a sociedade em que vive por meio das relações interpessoais, sociais e políticas que estabelece a partir de seus referenciais identitários, culturais e linguísticos. Sua presença transforma a sociedade e pode transformar a escola. A discussão teórica levantada nesta pesquisa demonstrou que a mobilidade humana não pode ser compreendida de modo unilateral e estático, uma vez que se trata de fenômeno que está em constante mudança.

Dinâmicas, as migrações configuram contexto a ser contemplado pelos sistemas de ensino. As práticas educacionais adequadas a ele podem inspirar novas lentes para o estudo da mobilidade humana e este, por sua vez, pode enriquecer os debates pedagógicos. A escola desempenha um papel importante na formação dos sujeitos, preparando-os para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. No panorama contemporâneo da educação brasileira, a presença de estudantes migrantes na escola é fenômeno que constitui como questão atual, que desafía os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e os formuladores de Políticas Públicas, pois implica transformações no cenário educacional.

Logo, a migração infantil demanda políticas educacionais que favoreçam o acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados, uma vez que é por meio das redes públicas de ensino que o direito à educação, para os valores do bem comum e laica, se efetiva. Assim, torna-se relevante, mais que quantificar e qualificar a presença dessas crianças na RME-BH, apurar como elas se sentem na escola e discutir o papel da instituição no seu acolhimento e proteção, seu desenvolvimento integral e sua formação identitária. Pois, só assim, ações governamentais assertivas podem ser implementadas por meio do desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais específicas.

Dessa forma, analisar as implicações da migração infantil no âmbito da educação exigiu uma abordagem interdisciplinar, envolvendo não só questões pedagógicas, como sociais, políticas, históricas, geográficas e econômicas. A prerrogativa de evidenciar a experiência do estudante em situação de refúgio no ambiente escolar colocou em pauta a urgência de ações de combate à xenofobia, que, apesar da legislação avançada vigente, ainda dificulta a inclusão da criança migrante e, mais ainda, da criança refugiada na RME-BH.

Este trabalho confirmou a existência para os estudantes refugiados de barreiras de acesso, permanência e conclusão nas etapas iniciais da Educação Básica – barreiras linguísticas; desconhecimento da legislação; despreparo para o atendimento de migrantes.

Tais obstáculos foram vivenciados e observados, na prática, na comunidade intercultural de aprendizagem, que configurou o campo de pesquisa da investigação.

A relevância do combate à xenofobia foi evidenciada por ter sido o maior entrave para a aprendizagem, sinalizado pelas crianças participantes desta pesquisa. Tal qual o racismo, a xenofobia é, muitas vezes, negligenciada, omitida e negada, apesar de ser sentida pelos sujeitos que são afetados por comportamentos cotidianos dessa natureza. As mães relataram situações de xenofobia mais, ou menos, explícitas em suas entrevistas e quatro das cinco crianças ouvidas as representaram em seus desenhos, se mostrando isoladas em momentos de socialização, especialmente fora da sala de aula.

Compreendeu-se a experiência da criança refugiada na RME-BH, caracterizando-a como desafiadora para ela e para os adultos envolvidos no processo. Mesmo depois de ultrapassadas as barreiras de acesso, o estudante migrante sofre com a xenofobia, que o isola e prejudica a aprendizagem por meio da interação com pares. Utilizando uma linguagem universal, as crianças refugiadas entrevistas revelaram, em seus desenhos e falas, o desejo de brincar, aprender e ter amigos. Manifestaram a conexão com mais de uma nação e como ela se faz relevante no seu processo de construção identitária. Com isso, demonstrou-se como a identidade e os significados da migração vão sendo construídos na escola, de forma mais favorável aos sujeitos da pesquisa, quando sua dupla pertença é respeitada e se pratica um currículo intercultural.

A universalização da educação não implica automaticamente num acesso efetivo e de qualidade para o acolhimento e proteção, o desenvolvimento integral e a formação identitária das crianças em situação de refúgio. É urgente a organização de um trabalho diagnóstico para conhecer os perfis dos estudantes migrantes residentes na capital mineira. Cada escola precisa mapear, seguindo critérios e parâmetros comuns, seus pontos que precisam ser melhorados, a fim de favorecer a permanência de todas as crianças, incluindo migrantes e refugiados, sem perder de vista a capacitação e valorização dos educadores.

Ao buscar analisar os limites, mas também as possibilidades, de um trabalho intercultural em rede para a inclusão de migrantes no sistema escolar, concluiu-se que a garantia do direito universal à educação é um passo importante que exige a reformulação das práticas e a adoção de processos administrativos desburocratizados e alinhados com a legislação em vigor para efetivar o acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão da Educação Básica das crianças migrantes. Verificou-se que a presença do estudante na escola provocou a reflexão dos professores sobre o currículo, as avaliações e os processos de

ensino-aprendizagem e a busca de apoio de gestores e da SMED-BH para obter recursos necessários, como intérpretes e formação para interculturalidade e bilinguismo.

Concluiu-se que os estudantes migrantes residentes na cidade de Belo Horizonte (MG) começaram a ser integrados, mas ainda não foram incluídos, na RME-BH. Por isso, demandam Políticas Públicas Educacionais que favoreçam a superação de barreiras sinalizadas pelas famílias entrevistadas nesta pesquisa e que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Os relatos de experiência estão alinhados com as Teorias de Currículo e de Sistemas Avaliativos e indicam a necessidade da ampliação de práticas interculturais e inclusivas.

O desafio passa pelo avanço na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos à educação, assim como pela realização de outros estudos relacionados à temática.

Minas Gerais e, mais especificamente, sua capital Belo Horizonte, não figuram entre os principais locais de trânsito e destino de migrantes no Brasil, como demonstrado no Gráfico 2 na introdução deste trabalho, mas vem sendo possível observar a tendência crescente da presença migrante no município a partir de 2018. As professoras participantes desta pesquisa identificaram a presença dos estudantes migrantes a partir de 2020 nas escolas de Belo Horizonte (MG).

A faixa etária até 15 anos é muito significativa quando se observa o perfil dessa população. Também se nota o aumento geométrico dos pedidos de refúgio feitos por mulheres, conforme o Gráfico 4 na introdução. Muitas vezes, elas são acompanhadas por crianças na referida faixa etária. Nas três famílias entrevistadas nesta pesquisa foram elas, as mães, que tomaram a decisão de migrar e o fizeram com ou sem seus companheiros.

Nota-se que, além das histórias de vida relatadas nesta pesquisa, os dados estatísticos oficiais mostram o aumento da migração infantil e da participação das crianças entre 5 e 14 anos no total da população migrante. Não é à toa que, recentemente, a temática tradicionalmente tratada com viés econômico, social, geográfico e jurídico passa a ser tratada também pela ótica da interculturalidade.

Frente a esse perfil populacional e à necessidade de trabalho em rede que o contexto migratório demanda, a escola se torna instituição de destaque para o acolhimento e atendimento das primeiras demandas dos recém-chegados, seja pela aprendizagem da Língua Portuguesa em seu uso social, seja pela formação cidadã, informando sobre direitos, deveres,

cultura brasileira e o funcionamento da cidade, entre outras vivências coletivas e experiências identitárias que a educação pode e deve promover.

Entretanto, o apoio pedagógico aos estudantes migrantes, em suas especificidades, tem sido limitado, seja pela indisponibilidade de intérpretes e professores especialistas de língua estrangeira em quantidade suficiente para o atendimento de todos, seja pela falta de Formação Permanente de Professores, especialmente em áreas como interculturalidade e bilinguismo, que já se mostram insuficientes desde sua formação inicial nas licenciaturas.

Diante da insuficiência das Políticas Públicas, apontada por professoras e famílias como a principal barreira para o acesso à educação, faz-se urgente a elaboração de um diagnóstico da realidade e do perfil da população migrante; de protocolos de atendimento a migrantes; de revisões curriculares, de material didático e de sistemas avaliativos; da disponibilização de servidores capacitados, sejam eles professores, intérpretes ou assistentes sociais com conhecimentos sobre o tema da migração e refúgio e sobre a legislação vigente, como também com experiência em outras línguas e em interculturalidade para o desenvolvimento de um trabalho em rede eficiente.

De acordo com os depoimentos, as famílias precisam de intérpretes para realizar com qualidade e eficiência o primeiro contato com as escolas. Frequentemente, esse papel é desempenhado por um membro da rede de apoio do migrante, que já domina o idioma nacional e é falante da língua materna, sem a assistência de um servidor público capacitado para isso. A partir do momento que conseguem se informar sobre o processo de matrícula, os migrantes se deparam com dificuldades decorrentes do desconhecimento de seus direitos, por eles mesmos e pelas instituições de ensino.

O trabalho em rede, apontado pelas famílias migrantes e professoras participantes desta pesquisa como um processo fundamental para o acolhimento e a integração na sociedade brasileira, pode favorecer a cidadania por meio de articulações democráticas e horizontais das organizações e entidades públicas. Isso só será possível com o desenvolvimento de Políticas Públicas capazes de efetivar direitos já postos na legislação e, ao mesmo tempo, com a mediação do trabalho em rede para viabilizar essas ações governamentais.

Há cinco anos em vigor, a Lei de Migração de 2017 contempla o assunto e foi reforçada pela diretriz da CNE em 2020, mas Belo Horizonte ainda não possui um protocolo de atendimento a estudantes migrantes que facilite esse processo. Com isso, a falta de

documentação, ou existência dela num formato diferente da solicitada aos estudantes nacionais no ato da matrícula, ainda configura um obstáculo para o acesso à referida rede.

Os atores da educação que reconhecem a legitimidade e a importância do engajamento dos sujeitos migrantes nos processos estruturais têm mais oportunidades de transformar a escola em um ambiente acolhedor, inclusivo, integrador, sensível, afetivo e crítico, superando a mera tolerância. Com isso, será possível planejar revisões metodológicas e curriculares capazes de promover, a partir das experiências dos estudantes migrantes, transformações estruturais no sistema educacional brasileiro. A interculturalidade é apenas um exemplo de ganho para todos os envolvidos nos processos educativos, sejam eles migrantes ou não, pois revelam diferenças culturais que devem ser pautadas por princípios de igualdade e respeito pelo diferente.

Aponta-se experiências pedagógicas que sinalizam alternativas para a construção de um caminho eficiente na redução dos entraves para a integração social, dos riscos e das vulnerabilidades, assim como na abertura de portas para o desenvolvimento socioeconômico de migrantes, concluindo que a escola e o Poder Público devem se esforçar para adequar seus procedimentos e buscar soluções que sejam favoráveis às pessoas migrantes por meio de um trabalho intercultural em rede e da melhor compreensão da realidade desses sujeitos.

A barreira linguística muito mencionada, que dificulta o acesso a informações, também afeta o processo de matrícula e permanência após a entrada do estudante migrante na escola até que haja o domínio da Língua Portuguesa. São dificuldades relacionadas à falta de material disponível em outros idiomas, seja ele didático ou informativo. No contato com as secretarias das escolas, nas reuniões de pais e para a realização das lições de casa, o idioma aparece como entrave à comunicação e à aprendizagem.

Por fim, alguns questionários também apontaram para a tendência de patologização da infância migrante, uma vez que professoras atribuíram supostas dificuldades de aprendizagem para justificar "déficits" decorrentes da falta de domínio da Língua Portuguesa. As famílias, ao relatarem as dificuldades com os deveres de casa, indicaram que abordagens e material didático adequados também são necessários para o desenvolvimento dos estudantes migrantes que ainda não dominam a Língua Portuguesa e podem contribuir para a aquisição do novo idioma.

A partir do cenário migratório atual, do conceito de transnacionalismo e da escuta atenta dos sujeitos consultados, foram construídas, com um olhar pedagógico sensível para o tema da migração infantil, propostas para algumas questões educacionais que foram

evidenciadas na perspectiva de crianças, mulheres migrantes e professoras. Ampliando a visão tradicional do migrante como trabalhador, do sexo masculino, as narrativas das famílias demonstraram o ponto de vista de mães, que tomaram a decisão de migrar, por diversas razões, com o objetivo de garantir mais oportunidades e um futuro melhor para seus filhos, que também registraram por meio de desenho sua própria perspectiva da experiência escolar em Belo Horizonte (MG).

Levando-se em conta essas histórias de vida, vivências escolares e dados analisados no Capítulo 2, muitas foram as contribuições das crianças refugiadas e suas famílias, que permitiram conhecer as suas concepções de mundo, homem e educação para, a partir delas, buscar estratégias pedagógicas mais inclusivas. O próprio termo 'integração', muito utilizado nas Teorias de Mobilidade Humana, merece uma revisão a partir da perspectiva pedagógica da inclusão, isto é, deve-se discutir se a normalização da e para a integração social do migrante é suficiente, ou se a realidade demanda o reconhecimento e a valorização das diversidades, de fato, como um Direito Humano.

Esta pesquisa revelou que as migrações muito podem contribuir para as Ciências da Educação ao tornar o ambiente escolar mais diverso e provocar ações transformadoras do trabalho pedagógico e do currículo. Assim como as Ciências da Educação podem ser de grande valor para a "migratologia", por meio da ampliação dos enfoques tradicionais econômicos e geográficos das Teorias da Mobilidade Humana para distintas áreas do conhecimento, sobretudo nos campos da Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia. Isso indica a necessidade de realizar outras pesquisas no campo da Migração Infantil e Educação.

Tais conclusões e considerações incorporam os debates sobre o tema da migração infantil e foram construídas a partir do objetivo desta pesquisa de compreender a experiência da criança refugiada na RME-BH. O ponto de vista dos sujeitos desta pesquisa expresso pela linguagem dos desenhos confirmou a xenofobia, narrada pelas famílias e negada pelos docentes, e mostrou como a brincadeira permite promover interações e potencializar a aquisição de um novo idioma. Da mesma forma, a troca de experiências culturais amplia o repertório de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Legado da fuga**. Educação e refúgio no Brasil, 2018. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Os Warao no Brasil**: Contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes. Publicações sobre a população indígena refugiada no Brasil, 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/WEB-Os-Warao-no-Brasil.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos no ii. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, José Márcio. **Cultura, mudança e transformação: a diversidade cultural e os desafios de desenvolvimento e inclusão**. Faculdade de Comunicação/UFBa, maio 2007. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2007/JoseMarcioBarros.pdf Acesso em: 09 out. 2022.

BATISTA, Liliane Francisca; PAULA, Marcela Almeida de; MIRANDA, Tamara Gonçalves. Extensão e interculturalidade: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para crianças e adolescentes em condição de migração e refúgio. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte-MG, v. 17, n. 3, p. 119-126, set. 2021. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/27117. Acesso em: 20 nov. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à nossa porta. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2017.

BELO HORIZONTE. **Decreto n. 17.304, de 18 de março de 2020.** A suspensão das aulas nas escolas do Município de Belo Horizonte foi determinada pelo Chefe do Executivo Municipal. Diário Oficial do Município. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2714. Acesso em: 28 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**, 2022. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte. Acesso em: 28 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial na Educação.** Educação e Relações Étnico-Raciais. Belo Horizonte: 2022. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 29 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. **Decreto n. 16.717, de 22 de setembro de 2017**. Altera o Decreto n. 16.690, de 1 de setembro de 2017, que dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 2017. Disponível

em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1184331. Acesso em: 29 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. Lei n. 9.934 de 21 de julho de 2010. Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1035938. Acesso em: 29 jul. 2022.

BERNSTEIN, Any. **A relação íntima entre currículo e Cultura**. Fundação CECIERJ, set. 2016. Disponível em: https://canal.cecierj.edu.br/recurso/16727. Acesso em: 09 out. 2022.

BLECAUTE generalizado atinge a Venezuela; governo culpa 'ataque eletromagnético'. G1, 22, de julho de 2019. Mundo. Disponível em:

https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/07/22/blecaute-generalizado-atinge-a-venezuela-em-primeiro-grande-apagao-desde-marco.ghtml. Acesso em: 29 jul. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação [online]**, 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt. Acesso em: 22 jun. 2022

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2019. Disponível em:

https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24674/Adriana%20de%20Carvalho%20 Alves%20Braga.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. O estado da arte da Educação para Imigrantes. **Ponto-e-Vírgula**, PUC-SP, n. 25, p. 2-14, 1 sem. 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/50907/33722. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa n. 97, de 12 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Diário Oficial da União. Disponível em: http://dspace.mj.gov.br/handle/1/1541. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa n. 126, de 2 de março de 2017**. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Diário Oficial da União. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20819083/do1-20 17-03-03-resolucao-normativa-n-126-de-2-de-marco-de-2017-20819043. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). **Crianças e Adolescentes Migrantes**. Políticas Sociais. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.escolavirtual.gov.br/curso/381. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Justiça e Segurança. **Obter Certidão de Refugiados e Solicitantes de refúgio.** 2022. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitacao-de-certidao. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Nacional de Justiça e Cidadania. Comitê Nacional Para os Refugiados (CONARE). **Resolução Normativa n. 17 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. Disponível em:

https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-normativa-n-17-do-conare.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Nacional de Justiça e Cidadania. Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). **Resolução Normativa n. 23 de 30 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, 16 dez. 2016, Edição: 241, Seção, p. 189 Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/24780949/do1-2016-12-16-resolucao-normativa-n-23-de-30-de-setembro-de-2016-24780887. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/capa. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9.119, de 20 de novembro de 2017.** Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 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, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.072 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.436/2002 de 24 de abril de 2020**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.436%2C%20DE%2024%20DE%20ABRIL%20DE%202002.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Libras%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm . Acesso em: 20 de nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 10.092 de 6 de novembro de 2019**. Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República Federativa do Brasil, em San Juan, em 2 de agosto de 2010. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019, Edição: 216, Seção: 1, p. 7. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.092-de-6-de-novembro-de-2019-226515536 . Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 out. 2020, Edição: 189, Seção: 1, p. 6. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 . Acesso em: 19 out. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão; Gênese Andrade. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo/SP, n. 161, p. 802-820, jul.-set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

CASOS de covid-19 disparam em hospitais da Síria. Estado de Minas, Belo Horizonte, 01 de outubro de 2021. Internacional. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/10/01/interna_internacional,1310498/casos-de-covid-19-disparam-em-hospitais-da-siria.shtml. Acesso em: 29 jul. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. G. (org.). **Relatório Anual 2021 – 2011-2020:** Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf . Acesso em: 28 jul. 2022.

DANTE, Luiz Roberto. Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2009.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiaí, SP: Paco, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 46. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. "Não há educação neutra". [Entrevista concedida a] **O jornal**, Lisboa, p. 13-14, maio 1977. Disponível em:

http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1283. Acesso em: 14 out. 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria A. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299. Acesso em: 09 out. 2022.

FREITAS, Elias Canal; FERREIRA, Petruska Canal Freitas. Interculturalidade e multiculturalismo: a construção de um caminho para a coexistência dialogante de duas culturas minoritárias (Quilombolas e Pomeranos) no Estado do Espírito Santo. *In:* ROLIN, Renada Ribeiro; NOVAES, Antonio Cavalcanti; ROCHA, Leonel Severo. (org.). Sociologia, antropologia e cultura jurídicas I. 23. ed. João Pessoa: **Conpedi** 2014, v. 1, p. 147-161.2014. Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=429a4bcd8a1277fb. Acesso em: 28 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

GIBBIS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed; 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLOSSÁRIO sobre Migração. **Direito Internacional da Migração.** n°22. Organização Internacional para as Migrações, 2009, ISSN 2075-2687. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografías: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista [online]**. 2012, n. 43, pp. 135-147, ISSN 1984-0411. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100010. Acesso em: 19 nov. 2022.

GUMIERO, Rosane; ARAÚJO, Cleber. Contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet ao processo de ensino-aprendizagem. **Acta Scientiarum Education**, v. 41, p. 1-10. Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41255. Acesso em: 28 jun. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2017.

IGNORANTE. *In:* **Dicionário inForma**l. 2009. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/ignorante/. Acesso em: 29 jul. 2022.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. (org.). **Refúgio em Números.** (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, v. 13, n. 2, p. 65–82, maio/ago. 2002. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410. Acesso em: 30 jan. 2022.

LARA, Rafaela. Em 2010, terremoto de magnitude similar matou mais de 200 mil pessoas no Haiti. CNN Brasil, São Paulo, 14 de agosto de 2021. Internacional. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/. Acesso em: 29 jul. 2022.

LIBÂNEO, José. Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, currículo e Didática. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Em defesa do direito à educação**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019, Goiânia, 2019. p. 35.

Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso: 28 jul. 2022.

LOWENFELD, Viktor. A criança e a sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 3, n. 5. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf Acesso: 19 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Articulação Educacional. Assessoria de Inspeção Escolar. **Orientação ASIE Nº 4/2021**. Matrícula de estudantes na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. Disponível em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20A SIE%20N%C2%BA%204%202021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, Ebenézer Marques; SAMPAIO, Cynthia. **Estrangeiro, nunca mais!** 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, 2020. ISBN: 978-65-88323-03-8. Disponível em: https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/03/Estrangeiro-Nunca-Mais_Livro-Lei-de-Migracao1.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**Disponível em:

https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemi. Acesso em: 28 jul. 2022.

PACÍFICO, Andrea Pacheco *et al.* O Estado da Arte sobre Migração Forçada no Brasil, entre 2007 e 2017. *In:* **O Estado da Arte sobre Refugiados, Deslocados Internos, Deslocados Ambientais e Apátridas no Brasil**: atualização do Diretório Nacional do ACNUR de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso de graduação em João Pessoa (Paraíba) e artigos (2007 a 2017). Campina Grande: EDUEPB, 2020. p. 47-62. Disponível em: https://books.scielo.org/id/9zzts/pdf/pacifico-9786587171128-05.pdf . Acesso em: 26 mar. 2022.

PÉREZ, Beatriz Corsino; CASTRO, Marina. A importância e os desafios do trabalho em rede pela primeira infância. Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância, 2015. Disponível em:

http://primeirainfancia.org.br/importancia-e-os-desafios-do-trabalho-em-rede-pela-primeira-in fancia/ . Acesso em: 28 jul. 2022.

PERTENCIMENTO. *In*: **Dicionário inFormal**. 2022. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/pertencimento/perten%C3%A7a/. Acesso em: 31 mar. 2022.

PERTENÇA. *In:* **Dicionário inForma**l. 2008. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/perten%C3%A7a/. Acesso em: 23 out. 2022.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/dHg75yG4kS6QrryvQ984Jbs/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância**, **educação infantil**, **migrações**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

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

https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117/26325. Acesso em: 29 jul 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2021.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VLACHOU, Maria (coord.). **A Inclusão de Migrantes e Refugiados:** O Papel das Organizações. Acesso Cultura, 2017. 121 p. ISBN: 978-989-20-7580-8. Disponível em: https://acessocultura.org/publicacao-migrantes-refugiados-2/. Acesso em: 28 jul. 2022.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2022.

ZAIKIEVICZ, Azevedo; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, n. 6, p. 86-102, jul. 2020. Disponível em: https://www.unilim.fr/trahs/2368. Acesso em: 20 nov. 2021.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado**: o currículo entre Young e Freire. *In:* 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12 3206 texto.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1.	Você aceita participar desta pesquisa:
•	Sim
•	Não
2.	Idade
•	entre 18 e 25 anos
•	entre 26 e 40 anos
•	entre 41 e 55 anos
•	mais de 56 anos
•	Outro
3.	Local de nascimento (Cidade - Estado - País)
4.	É migrante?
•	Sim
•	Não
5.	Qual categoria descreve melhor você?
•	Branco
•	Origem hispânica, latina ou espanhola
•	Negro (Pretos e pardos)
•	Asiático
•	Oriente Médio ou Norte da África
•	Alguma outra raça, etnia ou origem
•	Outro
6.	Como você se identifica em relação a gênero?
•	Mulher cisgênera

• Homem cisgênero

• Mulher transgênera
• Homem transgênero
 Não binário
• Outro
• Prefiro não me classificar
 Prefiro n\u00e3o responder
5. Qual sua formação acadêmica?
6. Etapa da educação em que atua
• Educação Infantil
Anos Iniciais do Fundamental
• Anos Finais do Fundamental
• Ensino Médio
7. A experiência do professor com criança migrante na escola da rede municipal d BH
8. Você tem aluno (a) migrante?
• Sim
• Não
9. Quantas crianças migrantes de até 10 anos estão matriculadas na escola em que trabalha?
10. Quantas crianças no total estão matriculadas na escola onde trabalha?

11. Quantas crianças de até 10 anos estão matriculadas na escola em que trabalha?

12. Você conhece a situação de migração do seu aluno (a)?

- Migrante, por crise de natureza humanitária no país de origem
- Migrante, por desejo voluntário da família (não associado à crise humanitária)
- Refugiado (a)
- Desacompanhado (a) ou separado (a) dos pais
- Apátrida
- Retornado
- Não tenho conhecimento
- Outro

13. Desde quando essas crianças migrantes estão mais presentes na escola onde trabalha?

- Sempre estiveram
- a partir dos anos 2000
- a partir de 2010
- a partir de 2020

14. A presença da criança migrante na escola é um problema?

- Sim
- Não

15. A presença da criança migrante na escola é uma vantagem pedagógica?

- Sim
- Não

16. A presença da criança migrante na escola é um desafio?

- Sim
- Não

17.	Alguém da comunidade escolar tem uma visão diferente da sua sobre a presença das crianças migrantes na escola? Quem e por quê ?
	uas crianças inigrantes na escola: Quem e por que:
18.	A relação das crianças migrantes com seus pares na escola onde trabalha é
•	Boa interação
•	Interação ruim
•	Difícil devido à barreira linguística
•	Difícil devido a diferenças culturais
•	Fácil porque nessa idade as crianças interagem brincando
•	Boa, mas com algumas situações de xenofobia
19.	Ao receber uma criança migrante suas práticas em sala de aula mudam?
•	Sim
•	Não
20.	Se você respondeu que SIM na questão anterior, indique as principais mudanças
	acarretadas pela presença de um ou mais estudante migrante.
21.	Como você aborda a diversidade linguística e o bilinguismo na sala de aula?
22.	Na sua escola e sala de aula há espaço para o intercâmbio linguístico?
23.	Aprender duas línguas ao mesmo tempo (Marque quantas opções quiser):

- Pode prejudicar o desenvolvimento de ambas
- Confunde a criança
- Só é bilíngue quem aprendeu as duas línguas na infância
- Expor as crianças a uma língua estrangeira desde cedo na escola pode prejudicá-las

•	A aquisição precoce de uma segunda língua aumenta a inteligência
24.	A BNCC abre espaço para a interculturalidade?
•	Sim
•	Não
25.	Na escola onde trabalha se pratica um currículo intercultural? De que forma?
26.	Em relação aos estudantes migrantes, a avaliação na sua escola:
•	Inclui, é igual a de todos os estudantes da sala
•	Inclui, apresenta as adaptações necessárias, podendo até ser escrita em outra língua
	quando necessário
•	Exclui
27.	A agenda pública considera o estudante migrante?
•	Sim
•	Não
28.	Conhece alguma iniciativa governamental nesse sentido de acolher, manter e apoiar a conclusão da educação básica de migrantes? Se sim, qual?
29.	Como caracterizaria as iniciativas governamentais para inclusão do migrante na
	rede de ensino público em Belo Horizonte, no momento em que começa a ter que
	incluir um número significativo de crianças?
•	Boa
•	Ruim
•	Insuficiente
•	Inexistente

31. Já	recebe	u alguma	form	ação o	fereci	da pel	la red	e de ensi	no municipal	de Belo
Но	rizonte	relaciona	da ao	acolhin	nento	de cri	anças	migrante	s?	
• Sin	n									
• Não	0									
33. Exi	istem	impactos	da	escola	na	vida	das	crianças	migrantes?	Quais

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIAS

Conte-nos um pouco da sua história. Quando você iniciou o processo de migração e como chegou no Brasil?

Em qual condição chegou ao País?

Qual a importância e o significado da educação para você?

Qual a importância da escola para seu filho (s) e/ou filha(s)?

Qual a sua relação com a educação e a escola em seu país de origem?

Qual a relação com a educação e a escola aqui no Brasil?

Como avalia a educação no Brasil?

A matrícula de seu filho (a) foi feita logo que chegou ao Brasil?

Você acredita que a escola atende às suas expectativas no processo de aprendizagem de seu filho e/ou filha?

Você acredita que a escola é um ambiente em que seu filho e/ou filha tem desejo de ir?

Você já enfrentou ou enfrenta alguma dificuldade em relação ao acesso, ingresso e permanência na escola?

Como se dá a relação entre sua família e a escola?

Seu filho (a) fez amigos na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIAS TRADUZIDO PARA O ÁRABE

اخبرنا قليلا عن قصنك منى بدأت عملية الترحيل وكيف وصلت إلى البرازيل المازيل المازية التي يحتلها التعليم في حياة الناس المازية إلى المدرسة في بلدك؟ ماذا عن البلدان الأخرى التي عشت فيها المازية عن بلدك؟ ماذا عن البلدان الأخرى التي عشت فيها المازية المازية المازية المازية المازيل المازيل المازيل المازية المازية

ANEXO A - Tabela de equivalência para o reconhecimento de certificados, títulos e estudo de nível primário/básico/fundamental e médio/secundário não técnico

TABELA DE FOUIVALÊNCIA PARA EL RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS. TÍTULOS E ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO/BÁSICO/FUNDAMENTAL E MÉDIO/SECUNDÁRIO NÃO TÉCNICO

	ARGENTINA			BRASIL		PARAGUAI		URUGUAI	BOLÍVIA	CHILE	VENEZUELA	EQUADOR	COLÔMBIA	PERU
ANOS	Lei Federal de Educação Nº 24195	Lei Nacional de Educação № 26206		Lei Nº 9394/96		Lei Geral de Educ. Nº 1264/98		Lei de Educ. № 18437/08	Lei de Ref. Educ. Nº 1565/95	Lei Nº2 18962	Lei Orgânica de Educação Goceta Oficial Extraordinário № 5929 (data 15-08-09)	Lei Nº 127 R.O. 484 03/05/83		
		6 e 6 anos	7 e 5 anos	E.F 8 anos	E.F 9 anos						6 e 5 anos			
17	3ª, série Polimodal	6#. série de Educ. Secundária	5ª, série de Educ. Secundária	3º Médio	3º Médio	3º Educação Média	6º Bacharelado	6º C. Bacharelado	4º Ensino Secundário	4º de Ensino Médio		3º Educação Média (Bacharelado Diversificado)		
16	2ª, série Polimodal	5#. série de Educ. Secundária	4º, série de Educ. Secundária	2º Médio	2º Médio	2º Educação Média	5º Bacharelado	5º C. Bacharelado	3º Ensino Secundário	3º de Ensino Médio	5ª. Série de Educação Média Geral	2º Educação Média (Bacharelado Diversificado)	11². série de Educação Média	5#. série de Educação Secundaria
15	1ª, série Polimodal	4ª. série de Educ. Secundária	3ª, série de Educ. Secundária	1º Médio	1º Médio	1º Educação Média	4º Bacharelado	4º C. Bacharelado	2º Ensino Secundário	2º de Ensino Médio	4ª. Série de Educação Média Geral	1º Educação Média (Bacharelado Diversificado)	10², série de Educação Média	4ª. série de Educação Secundaria
14	9ª, série EGB 3	3º. série de Educ. Secundária	2ª, série de Educ. Secundária		9º Ens. Fund.	9º E.E.B.	3º Ciclo Básico	39 C. Básico	1º Ensino Secundário	1º de Ensino Médio	3º. Série de Educação Média Geral	10º Educação Básica	9ª, série de Educação Básica Secundaria	3≢. série de Educação Secundaria
13	8ª. série EGB 3	2ª. série de Educ. Secundária	1º. série de Educ. Secundária	8º Ens. Fund. (14 anos)	8º Ens. Fund.	89 E.E.B.	2º Ciclo Básico	2º C. Básico	8º Ensino Primário	8º de Ensino Básico	2ª. Série de Educação Média Geral	9º Educação Básica	8ª. série de Educação Básica Secundaria	2ª, série de Educação Secundaria
12	7º. série EGB 3	1ª. série de Educ. Secundária	7º. série Educ. Primária	7º Ens. Fund. (13 anos)	7º Ens. Fund.	7º E.E.B.	1º Ciclo Básico	1º C. Básico	7º Ensino Primário	7º de Ensino Básico	1º. Série de Educação Média Geral	8º Educação Básica	7º, série de Educação Básica Secundaria	1ª. série de Educação Secundaria
11	6ª, série EGB 2	6ª. série Educ. Primária	6ª. série Educ. Primária	6º Ens. Fund. (12 anos)	6º Ens. Fund.	6º E.E.B.	6º Primário	6º Primário	6º Ensino Primário	6º de Ensino Básico	68. série Educação Primária	7º Educação Básica	6ª, série de Educação Básica Secundaria	6ª. série de Educação Primária
10	Sa. série EGB 2	5ª. série Educ. Primária	5ª. série Educ. Primária	5º Ens. Fund. (11 anos)	5º Ens. Fund.	59 E.E.B.	5º Primário	5º Primário	5º Ensino Primário	5º de Ensino Básico	5ª. série Educação Primária	6º Primário Básico	5ª, série de Educação Básica Primaria	54. série de Educação Primária
9	42. série EGB 2	4ª, série Educ. Primária	4º. série Educ. Primária	4º Ens. Fund. (10 anos)	4º Ens. Fund.	4º E.E.B.	4º Primário	4º Primário	4º Ensino Primário	4º de Ensino Básico	48. série Educação Primária	5º Primário Básico	4º, série de Educação Básica Primaria	4ª, série de Educação Primária
8	31. série EGB 1	3ª. série Educ. Primária	3ª. série Educ. Primária	3º Ens. Fund. (9 anos)	3º Ens. Fund.	3º E.E.B.	3º Primário	3º Primário	3º Ensino Primário	3º de Ensino Básico	3º. série Educação Primária	4º Primário Básico	3ª, série de Educação Básica Primaria	3ª, série de Educação Primária
7	2ª, série EGB 1	24. série Educ. Primária	24. série Educ. Primária	2º Ens. Fund. (8 anos)	2º Ens. Fund.	2º E.E.B.	2º Primário	2º Primário	2º Ensino Primário	2º de Ensino Básico	2ª. série Educação Primária	3º Primário Básico	2ª. série de Educação Básica Primaria	2ª. série de Educação Primária
6	18. série EGB 1	1ª. série Educ. Primária	1ª. série Educ. Primária	1º Ens. Fund. (7 anos)	1º Ens. Fund.	1º E.E.B.	1º Primário	1º Primário	1º Ensino Primário	1º de Ensino Básico	1º. série Educação Primária	2º Primário Básico	1º. série de Educação Básica Primaria	1º. série de Educação Primária

Nota: No Brasil nas leis 11114/05 e 11274/06 o Ensino Fundamental constava de 8 anos letivos, com matrícula obrigatória a partir dos 7 anos de idade, sendo que a classificação na série subsequente, no período de transição do regime da Lei anterior para a nova Lei, depende da avaliação da aprendizagem para os fins da reclassificação.

Fonte: Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.092-de-6-de-novembro-de-2019-226515536.