



## Artigo

# Educação intercultural em contextos migratórios ibero-brasileiros

## Intercultural education in Ibero-Brazilian migratory contexts

**Lucas Rech da Silva<sup>1</sup>, Alexandre Anselmo Guilherme<sup>2</sup>, Henrique Caetano Nardi<sup>3</sup>, Renato de Oliveira Brito<sup>4</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

### Resumo

Este artigo é resultado de três estudos de caso realizados em Badalona (Espanha), Évora (Portugal) e Caxias do Sul (Brasil), os quais tiveram por objetivo analisar e compreender as diferentes formas de inclusão e acolhimento de estudantes que vivenciaram processos migratórios. A pesquisa utilizou observações e entrevistas realizadas em escolas públicas das três cidades e buscou analisar e compreender como as diferentes escolas trabalham com as questões de diversidade que emergem em seu cotidiano. Os resultados apontam para a necessidade de compreender a migração como um fator que, invariavelmente, pode acarretar vulnerabilidades que refletem na experiência escolar, bem como na importância do papel do professor no processo de acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes e da necessidade de suporte institucional para que as escolas possam realizar essa inclusão e este acolhimento da melhor forma. A finalidade principal deste estudo é colaborar para que se possa compreender melhor a realidade de estudantes migrantes, além de colaborar para a criação de práticas e políticas de inclusão que não sejam baseadas em visões etnocêntricas que produzem ações assimilacionistas, de aculturação ou “catequização” desses sujeitos, especialmente porque as práticas pedagógicas e as pessoas envolvidas neste processo podem nutrir-se da riqueza da diversidade cultural que emerge nestes contextos.

---

<sup>1</sup> Doutorando e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Violência. Orcid 0000-0003-1284-3649. E-mail: lucas.rech@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia, professor-adjunto na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Filosofia e Psicologia. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Violência. Orcid 0000-0003-4578-1894 E-mail: alexandre.guilherme@puccrs.br

<sup>3</sup> Doutor em Sociologia, professor titular e chefe do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero, pesquisador de produtividade do CNPq 1. Orcid 0000-0001-6058-1642 E-mail: hcnardi@gmail.com

<sup>4</sup> Doutor em Educação, docente/pesquisador permanente e coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Orcid 0000-0002-9345-2529 E-mail: renatoorios@gmail.com

### **Abstract**

This article is the result of three case studies carried out in Badalona (Spain), Évora (Portugal) and Caxias do Sul (Brazil), which aimed to analyze and understand the different forms of inclusion and reception of students who have experienced migratory processes. The research used observations and interviews carried out in public schools in the three cities and sought to analyze and understand how different schools work with the diversity issues that emerge in their daily lives. The analysis points to the need to understand migration as a factor that, invariably, can lead to vulnerabilities that reflect on the school experience, as well as the importance of the teacher's role in the process of welcoming and including migrant students and the need for institutional support necessary for the inclusion and the welcoming in the best way possible. The main purpose of this study is to collaborate so that one can better understand the reality of migrant students, in addition to helping to create practices and inclusion policies that are not based on ethnocentric views that produce assimilationist, acculturation or “catechization” practices. Especially because the pedagogical practices and the people involved in this process can be nourished by the richness of cultural diversity that emerges in these contexts.

**Palavras-chave:** Educação, Migração internacional, Inclusão, Interculturalidade.

**Keywords:** Education, International migration, Inclusion, Interculturality.

### **Introdução**

A preocupação com os processos migratórios e seus reflexos sobre a vida da pessoa migrante vem ganhando espaço em diversos campos do conhecimento. Isso se dá em virtude do aumento das migrações transnacionais pelo mundo, especialmente aquelas forçadas pelas desigualdades e violências que o sistema econômico hegemônico proporciona à humanidade. Das ciências humanas até à área da saúde, são inquietantes as diferentes dificuldades que este fenômeno acarreta às mulheres e homens que se colocam nestes caminhos, mas também às culturas e sociedades ao redor do mundo de onde estas pessoas partem e para onde elas se dirigem. Nas últimas décadas, porém, estes fluxos vêm gerando o crescimento da xenofobia, da intolerância, do etnocentrismo e, em alguns casos, do autoritarismo que emerge com estes valores. Em razão disso, diferentes atores sociais articulam-se para compreender e responder às demandas referentes à temática, e é natural, ainda, que o Campo de Estudos Migratórios – CEM – se constitua como inter/pluridisciplinar (SAYAD, 1998). Os diálogos entre o campo da Educação e o campo dos Estudos Migratórios, todavia, estão, inclusive, em processo de construção (BURITICÁ, 2017; SILVA, 2018), sobretudo no Brasil e na América Latina.

Abdelmalek Sayad (1998), importante sociólogo argelino que muito contribuiu para o tema, conceitua a migração como um “fato social completo”, pois trata-se de um fato que merece ampla reflexão, interligando os diversos campos do conhecimento, como história, geografia, sociologia, antropologia, direito, política, economia, linguagem e, inclui-se aqui, a Educação.

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico; nisto, encontra-se relacionado, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço [...] Mas o espaço

do deslocamento não é apenas o espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, culturalmente, politicamente [...] (SAYAD, 1998, p. 15).

O autor reconhece que a temática está fortemente ligada às questões econômicas, porém amplia esta perspectiva, pois compreende que o fenômeno e o indivíduo migrante não se reduzem unicamente aos seus aspectos econômicos, mas também são acometidos pelos desdobramentos sociais e culturais que a mobilidade acarreta. Sayad destaca que, na maioria dos casos de migração internacional, desde a metade do século 20, não são decisões meramente individuais, mas coletivas (SAYAD, 1998; HANDERSON, 2015; SILVA, 2018). É o caso de famílias e comunidades que enfrentam problemas comuns, em que a decisão de migrar possibilitaria a diminuição das condições, muitas vezes precárias ou caóticas, dos seus países de origem (exemplo da migração italiana para o Brasil no século 19 e dos haitianos para o Brasil na década de 2010). Assim, migrar não apenas possibilitaria uma melhoria na renda das famílias, mas ajudaria os mercados a incorporarem o excedente de mão de obra presente em países em situação de crise econômica ou abalados por conflitos e desastres ambientais (SILVA, 2018).

Quando a migração é forçada por questões estruturais (guerra, fome, falta de oportunidade, etc.), socioculturais (perseguição política/étnica) ou ambientais (furacões, incêndios, terremotos, etc.), ela gera um estado de vulnerabilidade imprescindível de ser problematizado. Nesse sentido Marques *et al.* (2016) propõem pensar a vulnerabilidade como

[...] um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos perante riscos produzidos por riscos naturais ou contextos econômico-sociais. O termo surge na análise geográfica associada aos riscos e posteriormente nos estudos sobre pobreza, desenvolvimento e mudanças globais. [...] Nas ciências sociais e humanas, a vulnerabilidade social refere-se aos grupos sociais mais marginalizados de uma sociedade, aqueles que estão excluídos dos benefícios e direitos que todos deveriam aceder num mundo civilizado. Está relacionado a processos de exclusão social, pobreza, discriminação e violação de direitos fundamentais, em consequência do seu nível de rendimento, educação, saúde, localização geográfica, entre outros (p. 163).

É em razão deste panorama de vulnerabilidade que o acolhimento e a inclusão intercultural de estudantes migrantes internacionais, no ambiente educacional, devem ser refletidos por meio da perspectiva de como melhor acolhê-los e incluí-los em nossas escolas e sociedades. Do contrário, permaneceremos assistindo às inúmeras situações de conflitos que ocorrem em diversos lugares, bem como a evasão desses estudantes dos bancos escolares, pois eles poderão estar vulneráveis a diferentes expressões de violência. Essas violências colocam-se no cotidiano escolar e social de inúmeras formas, como xenofobia, racismo, etnoracismo, lgbtfobia, misoginia, podendo-se afirmar,

inclusive, que jovens mulheres negras migrantes se encontram ainda mais à margem, dado os seus marcadores sociais de diferença (BRAH, 2006).

Isto posto, vale ressaltar que “aprender a viver juntos” continua sendo um dos pilares da educação do século 21 (lembrando que em poucos anos já teremos vivido um quarto deste século), em concordância com o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, de Jacques Delors (2012), para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 da UNESCO. Destarte, este estudo preocupa-se em compreender como diferentes realidades estão trabalhando, em seus espaços escolares, a inclusão dos distintos fluxos migratórios contemporâneos.

## 2. Princípios Metodológicos

As pesquisas aqui apresentadas são de caráter qualitativo exploratório e uma compilação dos diários de campo, observações e transcrições de entrevistas realizadas durante visitas em escolas no ano de 2017 na Espanha e no Brasil e em Portugal em 2019, portanto, um Estudo de Casos. Yin (2005) compreende que o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Coutinho e Chaves (2002), por sua vez, pontuam que “o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas um enfoque dos dados preservando o caráter único do objeto social em estudo” (p. 223). O método utilizado para as entrevistas baseou-se nos princípios de História Oral, configurando-se como uma História Oral Temática, definida por Alberti (1990) como

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar de seu objeto de estudo. [...] produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, [...] à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram (p.18).

Os passos iniciais deste estudo de caso consistiram no contato com as escolas públicas por intermédio das universidades em Portugal e na Espanha. Em ambas as cidades as escolas foram indicadas por docentes das universidades por serem espaços onde já havia vínculo de parceria e colaboração entre a universidade e a escola. Em Badalona, Espanha, a escola, situada em uma região periférica de Barcelona, era composta por, aproximadamente, 95% de estudantes de origem migratória de quase todos os continentes, especialmente asiáticos (chineses, bengaleses, paquistaneses, indianos) e sul-americanos (venezuelanos, colombianos, peruanos, argentinos, paraguaios e uma estudante brasileira), mas também estudantes provenientes do leste europeu (Romênia, República Tcheca e Turquia) e de países africanos (Marrocos e Senegal). Em Évora, Portugal, por sua vez, a escola, que igualmente

ficava localizada em uma região periférica, possuía um número reduzido de estudantes migrantes internacionais – aproximadamente 10% –, sobretudo de países lusófonos, ex-colônias portuguesas (Brasil, Angola, Cabo Verde e outros) e de países asiáticos (Paquistão, Índia e China).

Já no caso brasileiro, o contato se deu por meio da Coordenadoria Regional de Ensino da cidade de Caxias do Sul (RS) e de um levantamento prévio, via telefone, com a intenção de estabelecer um panorama sobre a quantidade de matrículas de estudantes migrantes, suas origens, idades e os níveis de ensino em que estavam matriculados. Foi selecionada uma instituição onde havia duas estudantes migrantes matriculadas no Ensino Médio, e tanto a escola quanto as estudantes aceitaram participar da pesquisa. Num país de dimensões continentais os fluxos de imigração são onipresentes na história da colonização predatória do território, porém o caso aqui analisado é considerado contemporâneo por suas singularidades e é capilarizado pelo país. Cabe salientar que estas pesquisas foram gestadas dentro do Projeto de Pesquisa Educação e Violência, que iniciou em 2016 e passou pela arguição do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Nos três casos foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas. Em Badalona houve três entrevistas (com uma estudante brasileira, com uma professora tutora em uma classe de acolhimento de anos iniciais e com uma gestora do Departamento de Educação da cidade) durante três semanas no mês de janeiro de 2017; em Évora aconteceu uma semana de observações e uma entrevista com a diretora pedagógica da escola no mês de junho de 2019; e em Caxias do Sul foram entrevistadas duas estudantes haitianas e as observações na escola ocorreram durante três semanas, entre junho e julho de 2017.

Nestes três casos a escolha dos interlocutores para as entrevistas deu-se mediante as possibilidades que a experiência do campo proporcionou e de acordo com os períodos temporais (calendários letivos) em que aconteceram. No caso de Évora, por exemplo, as observações e a entrevista ocorreram no turno da tarde, já ao final do calendário letivo anual em Portugal, próximo das férias de verão, quando parte dos estudantes já não estava mais frequentando a escola. Em Badalona e Caxias do Sul as observações ocorreram durante o inverno, no meio do calendário letivo, sendo em Barcelona no turno da manhã e em Caxias do Sul no turno da tarde.

Um dos objetivos deste estudo de casos é colaborar para que os estudiosos do campo da educação, de uma forma geral, possam compreender melhor a realidade dos estudantes que vivenciaram fluxos migratórios e das escolas que incluem estes estudantes, possibilitando, assim, a reflexão sobre as diferentes práticas e a produção de conhecimentos para a elaboração de políticas de inclusão que não se fundem em visões errôneas, eurocêntricas e preconceituosas, que são difundidas por meio do senso comum e dos veículos de informação sobre migrantes internacionais, menos ainda mediante práticas assimilacionistas, de aculturação ou “catequização” desses sujeitos. Acreditamos, especialmente, que todos os atores envolvidos neste processo apenas têm a ganhar com a riqueza da diversidade cultural que emerge nestes contextos.

Dessa forma, é importante que pensemos como lidar com este contexto multicultural e emergente que está posto desde uma perspectiva intercultural. A interculturalidade, a valorização da diversidade e da alteridade humana, são fundamentais para que escolas, famílias, estudantes e comunidades possam trabalhar conjuntamente e de forma acolhedora e respeitosa. A seguir apresentamos um breve relato sobre os três casos para, então, discutir, crítica e reflexivamente, sobre as particularidades destes e das realidades em que estão inseridos.

### 3. Badalona – a experiência em Catalão

Esta experiência de campo em Badalona (e a de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul) fez parte de uma pesquisa de Mestrado, defendida no ano de 2018, intitulada *A inclusão de imigrantes na Educação Básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon* (SILVA, 2018). As observações e entrevistas foram realizadas com a colaboração do *Grupo de Recerca en Educació Intercultural i Gènere*<sup>5</sup> da Universidade de Barcelona, no mês de janeiro de 2017. É importante ressaltar que entre os sistemas de ensino de Brasil, Portugal e Espanha há inúmeras e profundas diferenças, mas olhar as distintas experiências de quem vive esta realidade de forma mais intensa (caso a Catalunha), pode nos ajudar a refletir sobre nossas práticas, dificuldades e potencialidades. Não é sinônimo de “importar” formas ou exemplos, mas é uma possibilidade de aprender com aquilo que pode dar certo e aquilo que não funciona.

Segundo Costa (2012, p. 148):

A lei Orgânica de Educação da Espanha 2/2006, de 3 de maio de 2006, estabelece a atenção à diversidade como princípio básico do sistema educativo para atender a uma necessidade que abarca todas as etapas educativas e todos os alunos/as.

A região da Catalunha vive os fluxos migratórios com intensidade há mais de 30 anos, ainda que a cidade de Barcelona tenha sido sempre um porto com muita circulação de pessoas de todo o Mediterrâneo ao longo de sua história. As políticas de Educação voltadas à inclusão e o acolhimento de estudantes oriundos de contextos culturais diversos, porém, data do início do século 21, quando o governo espanhol, por orientação da União Europeia, EU, passa a orientar suas comunidades a elaborarem planos de acolhimento e inclusão para estudantes imigrantes, como mostrado anteriormente. No caso da cidade de Badalona, que fica a 20 minutos de trem de Barcelona, o departamento de Linguagem, Interculturalidade e Coesão Social (LIC) é uma autarquia vinculada ao Serviço Educativo da cidade (equivalente à Secretaria de Educação) que presta suporte às instituições de ensino na elaboração de planos individualizados de ensino de acordo com a realidade de cada escola e estudante, bem como realiza uma mediação cultural entre famílias e as instituições, formações contínuas para o professorado e atividades de

---

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Gênero.

valorização das diferentes culturas. Dentre outras atribuições, essa autarquia é responsável por aplicar as medidas de inclusão provenientes de Madri e que, segundo Costa (2012, p. 149) são orientadas da seguinte forma:

- Fornecer informação sobre o funcionamento da escola traduzida na língua dos imigrantes;
- Realizar acolhimento inicial através de entrevistas com as famílias recém-chegadas;
- Programas de ensino da língua e cultura de origem;
- Programa de educação compensatório orientado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas;
- Garantias sociais: bolsas de ajuda a restaurantes extraescolares;
- Medidas redistributivas de matrícula dos alunos recém-chegados em diferentes escolas (com o intuito de não formar guetos culturais);
- Tratamento das questões religiosas;
- Documentos traduzidos para todas as línguas das minorias étnicas;
- Planos de aula de acolhida traçados para ajudar a integração das famílias e os alunos recém-chegados;
- Professores vêm passando por um processo de formação e assessoramento constante sobre o tema da diversidade;
- Mediação intercultural; mediadores culturais foram contratados para auxiliar a comunicação;
- Plano de Entorno: foi criado um programa que tem como objetivo conseguir, por meio do trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, o êxito educativo do aluno imigrante em todas as suas dimensões: pessoal, social, acadêmica e laboral. Neste, as famílias das minorias étnicas ocupam um papel importante, sendo criados espaços específicos para informar, acolher e integrar o ambiente escolar.

Nas visitas realizadas ao LIC e ao Instituto (Escola Secundária equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio no Brasil) que está presente no mesmo prédio, houve a oportunidade de entrevistar uma das primeiras gestoras que compôs o LIC durante seus dez primeiros anos, uma estudante brasileira que frequentava o Instituto há três anos e uma professora tutora em uma “classe de acolhimento”. Todas as três entrevistas possuíram um caráter informal e dialógico com a finalidade de compreender a realidade do Instituto e de como era a vida de um professor, mas também de um aluno, neste contexto multicultural. Na entrevista com a gestora que atuou por mais de dez anos no LIC, que durou cerca de uma hora, ela relatou a história do grupo e aquilo a que ele se destina, tanto quanto as ações que foram evoluindo com o passar do tempo e a constatação daquilo que funcionou e aquilo que não foi possível em virtude da realidade das instituições, da conjuntura econômica da cidade, da Espanha e da EU. Segundo esta, as medidas citadas anteriormente foram as que melhor puderam ser postas em prática. No Instituto visitado, além das orientações mencionadas, que vão desde um estudo diagnóstico sobre as condições da família, do sistema de ensino do país de origem e do plano de estudos individualizado de acordo com as necessidades de cada aluno, os

estudantes também recebem a tutoria de um professor, sendo cada tutor responsável por até 15 alunos.

Cada grupo de alunos (de aproximadamente 10 a 15 crianças e/ou adolescentes) tem a tutoria de um professor, que é responsável pela “Classe de Acolhida”. O LIC inclusive oferta jornadas de formações continuadas aos professores da rede do município. Na classe de acolhida, ou turma de acolhimento, o professor tutor ministra seu componente curricular, mas tem uma carga horária extra semanal para trabalhar outras questões que podem surgir nesta turma, como um momento de acolhimento entre os pares. Na aula que tivemos a oportunidade de observar a professora tutora ministrava a língua oficial, o Catalão, mas também organizava os horários dos estudantes de acordo com as necessidades de cada um. Havia, em uma mesma sala, estudantes chineses, paquistaneses, venezuelanos, indianos e bengaleses. Nenhum aluno espanhol ou catalão. Os alunos chineses, por exemplo, possuíam, em sua grade, mais aulas de espanhol e catalão, enquanto os sul-americanos faziam mais aulas de inglês e matemática.

Segundo a professora tutora, o período mais difícil é o inicial, até a criança ou adolescente começar a se comunicar nos idiomas locais. A aula toda ocorria em catalão, língua oficial da comunidade, porém os estudantes, entre eles e, eventualmente, com a professora, falavam em castelhano, que é a língua oficial espanhola. Sempre que algum estudante falava em castelhano com a professora ou com a turma de forma geral, a docente o ajudava a traduzir o que estava falando para o catalão. A maioria dos estudantes, especialmente os asiáticos, possuía uma língua oficial e um dialeto de seu país de origem e, ali, incorporavam mais dois idiomas: o acadêmico oficial, catalão, e o igualmente oficial, mas não acadêmico – na Comunidade Autônoma da Catalunha – castelhano.

De acordo com a estudante brasileira do último ano da Educação Secundária (ESO) e que vivia, na época, há três anos em Badalona, o sistema de ensino ali é levado mais a sério e os professores são mais comprometidos e empenhados em fazer com que os estudantes se sintam valorizados e percebam que seus conhecimentos e sua origem enriquecem o lugar onde estão vivendo. Esta estudante migrou em virtude do reagrupamento familiar, pois o pai havia conseguido um posto de trabalho na região. De acordo com ela, a figura do professor tutor é central para realizar essa inclusão de forma exitosa, pois é ele quem orienta, aconselha e organiza a vida escolar dos estudantes; é ele quem estabelece a ponte entre família e escola, entre a cultura de origem e a cultura local. Ainda, a mesma estudante relata nunca ter se sentido inferiorizada ou discriminada por sua origem, nem na escola tampouco na sociedade. Assim, percebe-se que não apenas um suporte à escola é importante, mas também aos professores que atuam diretamente com os estudantes para que estes possam auxiliá-los da melhor forma possível.



**Figura 1** – Cartaz produzido pelos estudantes de diversas nacionalidades sobre como cada cultura havia celebrado o Natal



Fonte: Os autores (2017).

#### 4. Évora – Portugal para além do Tejo

A pequena cidade de Évora, capital da região do Alentejo, no interior do sul de Portugal, possui em torno de 50.000 habitantes e fica a uma distância de 118 quilômetros desde Lisboa, trecho que é facilmente percorrido em 1 hora e 45 minutos de trem (comboio em português de Portugal). Évora está na rota das mais antigas cidades europeias, com ocupação datada desde o período neolítico, ou seja, mais de cinco mil anos de história. Além disso, o centro histórico da cidade é patrimônio cultural da humanidade de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e é considerada uma Cidade Museu.

Localizada em uma região de economia baseada na agricultura, a cidade e seus municípios vizinhos vêm vivenciando um aumento dos fluxos migratórios por diferentes razões, mas, sobretudo, pela facilidade de aquisição de visto de trabalho ante o governo de Portugal, que, desde 2017, adotou medidas de atração de migrantes para a ocupação de territórios que careciam de mão de obra e sofriam com o despovoamento, fator recorrente em pequenas cidades também na Espanha. A região do Alentejo, conhecida como o celeiro de Portugal por sua grande extensão (para os padrões portugueses), é a maior produtora agrícola do país, porém isto somente tem se mantido possível graças à mão de obra migrante que se desloca desde países africanos e, da mesma forma, da Ásia e do Brasil. A zona urbana da cidade, apesar de possuir um número pequeno de habitantes, convive, ainda, com grande número de estudantes. A Universidade de Évora tem sua origem em meados de 1500. Um constante fluxo de turistas busca a região pelo seu clima agradável no inverno e meias-estações, pela facilidade de ligação com Lisboa e pela riqueza de sua história.

Nesta cidade foi realizada uma semana de observações em uma escola pública de grande porte para os padrões locais, entre 600 e 700 estudantes, cerca de 130 professores e 70 funcionários, e que faz parte de um agrupamento de escolas. Desde dezembro de 2009, levando em conta a diversidade da população escolar com distintas características sociais, econômicas e culturais, o agrupamento contratualizou a escola no âmbito do Território Educativo de Intervenção Prioritária (Teip). Este projeto vem permitindo dotar a escola de recursos essenciais para melhorar a resposta aos casos de insucesso, absentismo escolar e comportamentos disruptivos. Isso possibilitou à escola tornar-se referência no ensino de crianças surdas. Mais recentemente foi homologado o Contrato de Autonomia do Agrupamento, ao qual a escola é pertencente, possibilitando uma maior autonomia na gestão e organização dos recursos necessários, de forma que proporciona as respostas adequadas na execução de estratégias de inclusão e da criação de um clima educativo favorável às aprendizagens e à convivência entre todas as crianças/alunos do agrupamento.

A estrutura física da escola é dividida em três prédios: um para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, outro para os anos finais do Ensino Fundamental e a gestão, e o terceiro para a prática esportiva. Com exceção do prédio desportivo, os outros dois estão conectados e possuem dois pavimentos com amplas e equipadas salas de aula. Assim como no Brasil, os alunos com alguma patologia, que necessitam de um suporte específico, frequentam a sala de aula com suas turmas regulares durante alguns períodos, mas possuem uma sala de recursos. Esta sala está dividida em três ambientes: na primeira sala realizam-se as atividades em grupo orientadas por uma pedagoga especialista em Educação Inclusiva e seis monitores assistentes; a segunda sala é uma sala de transição onde são aplicadas medicações (quando o aluno possui algum laudo médico que oriente) ou onde o aluno pode repousar e se acalmar da agitação do ambiente escolar; a terceira sala é uma sala de recreação e atividades, e possui uma ambientação mais calma e tranquila para onde os alunos passam após a sala de transição.

Quanto à estrutura física, a escola e a comunidade lutam para que o telhado de uma das alas da escola seja reconstruído, pois em época de chuvas intensas entra água na escola e escorre por todo o espaço. Afora isso, a estrutura física é exemplar, a se comparar com escolas particulares no Brasil. Em relação à estrutura de pessoal, a diretora pedagógica acredita que seria necessária a contratação de mais dois funcionários – um para a gestão e outro para monitoria na sala de inclusão –, pois quando todos os alunos de inclusão comparecem à escola é necessário deslocar um dos funcionários da gestão para auxiliar na sala de inclusão.

No que se refere aos estudantes migrantes internacionais, a diretora pedagógica afirma que todos possuem o mesmo rendimento que os alunos locais e, em alguns componentes curriculares, rendimento mais alto do que os estudantes locais. Alguns possuem uma dificuldade maior com a língua, dependendo da origem, especialmente os estudantes provenientes de países asiáticos, onde a língua materna é muito distinta da língua portuguesa, ou, no caso dos estudantes brasileiros, com a língua estrangeira, que, no Brasil, não é tão difundida, enquanto em Portugal é obrigatória a alfabetização bilíngue. No

contraturno escolar ocorrem aulas de reforço para os componentes de linguagens, que é onde os estudantes migrantes demonstram maior dificuldade. Nas observações em sala de aula da Educação Infantil foi possível verificar crianças de diferentes nacionalidades brincando e aprendendo juntas também nas aulas de educação física e intervalos de recreação. Não foi observado nenhum caso de conflito entre estudantes, o que mostra que a escola consegue reverter a sua autonomia e os recursos que lhe são destinados, por acolher alunos de “áreas de intervenção prioritária”, em ensino de qualidade e na construção de um ambiente saudável para as diversidades que ali emergem.

**Figura 2** – Sala de aula em Évora



Fonte: Os autores (2019).

## 5. Caxias do Sul – as haitianas no sul do Brasil

O Brasil, assim como todas as nações que foram colonizadas por países europeus, têm sua história marcada pelos fluxos migratórios, especialmente nas migrações forçadas e migrações privilegiadas. No caso brasileiro, o período colonial português praticamente extinguiu as populações e culturas em nome da fé cristã. Não apenas no período colonial, mas também no período republicano, os fluxos migratórios sempre estiveram presentes na história do país. Passados mais de 500 anos desde a invasão dos portugueses ao território, ainda vivemos os fluxos migratórios internos e externos, em alguns momentos, como um país de emigração (como no presente momento em que há um crescente fluxo de brasileiros migrando para Portugal em virtude da crise econômica e da instabilidade política crescente desde 2018), mas, inclusive, como um destino para cidadãos de diferentes países vizinhos e de outros continentes.

Um dos notáveis fluxos recentes e que se tornou foco deste caso específico, diz respeito à diáspora haitiana<sup>6</sup> (HANDERSON, 2015). A partir dos anos de 2010, a segunda década do século 21, o Brasil passa a conferir o visto humanitário ao povo haitiano e aos solicitantes de refúgio da Síria, em virtude da

<sup>6</sup> A diáspora haitiana tornou-se o foco do caso aqui apresentado em razão de ser o fluxo de migração internacional mais presente na cidade em que ocorreu a pesquisa, bem como a principal nacionalidade presente nas escolas da cidade.

situação de catástrofe que abalou a capital do Haiti em 2010 e da guerra neocolonial da Síria. Após 2011, milhares de cidadãos, de ambos os países, passaram a buscar o Brasil como destino à procura de melhores oportunidades. De acordo com Redin e Minchola (2013),

Diante da preocupação humanitária, o Conare (Comitê Nacional para os Refugiados) encaminhou as solicitações de refúgio ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que acolheu a condição de vulnerabilidade dos haitianos através do visto permanente, pelo viés humanitário, denominando-o de visto humanitário (p. 38).

Ainda, uma pesquisa publicada pelo Ipea<sup>7</sup>, em todo território nacional, mostra que, dentro do contexto atual das migrações no país, são os jovens entre 18 e 29 anos a maioria das pessoas em situação de mobilidade. Isso significa que, somando as condições de juventude e de migração, as vulnerabilidades se somam. Essa mesma pesquisa, que teve como objetivo o “mapeamento dos obstáculos normativos, estruturais e institucionais a partir de uma abordagem fundada em direitos” (BRASIL, 2015, p. 19), estabelece três principais eixos de preocupação em relação à vulnerabilidade: gênero; crianças, adolescentes e idosos; e pessoas com deficiências. Segundo o estudo, estas categorias são as mais suscetíveis às situações de vulnerabilidade no contexto das migrações no território nacional. A pesquisa também confirma que o acesso à educação, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), constitui-se como o segundo principal obstáculo do acesso a direitos. Entre os 25 imigrantes entrevistados no RS, 89% apontaram não ter tido acesso à educação e 93,3% afirmam não ter sido possível contar com instituições públicas de Educação (BRASIL, 2015). Dito isto, é importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, da qual somos signatários, explícita, no seu 26º artigo, que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...]

Inicialmente é importante estabelecer um breve panorama sobre as trajetórias das estudantes participantes neste caso. Ambas as estudantes são jovens, negras e haitianas. A primeira com 18 anos e a segunda com 17. À época

<sup>7</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

viviam no sul do Brasil há três anos e migraram em virtude do reagrupamento familiar, tendo a figura paterna como a primeira a migrar na família nuclear. As duas participantes frequentaram instituições escolares de viés religioso cristão de turno integral no Haiti. O percurso entre o país de origem e o Brasil foi realizado de avião por ambas, tendo iniciado em Porto Príncipe, com escala no Panamá, em Porto Alegre e a Serra Gaúcha como destino. Uma delas se estabelece em Caxias do Sul, onde o pai já está empregado na indústria. A outra em Flores da Cunha, cidade vizinha a Caxias, de aproximadamente 30.000 habitantes (SILVA, 2018).

A primeira interlocutora, quando chega ao Brasil, fica aproximadamente um ano em reclusão com a mãe e os irmãos em casa por não compreender o português. Somente após um ano a família passa a ter aulas de português com um amigo, que é membro de uma igreja evangélica e que introduz a família a esta comunidade, colaborando na matrícula da estudante junto a escola. Esta jovem almejava cursar medicina no Brasil e, então, voltar ao seu país de origem para ajudar as pessoas que mais precisam. A segunda interlocutora, por seu turno, não demonstra nenhuma intenção de permanecer no Brasil, tampouco de retornar ao Haiti. Esta, que viveu primeiramente em Flores da Cunha, ressalta, em sua fala, que a experiência de viver em uma cidade menor era melhor, pois possuía outros amigos da comunidade haitiana com quem conseguia manter uma comunicação mais próxima e facilitada pela comunhão linguística, além de que em sua escola lhe era disposto um atendimento em contraturno para sanar dúvidas e ajudar com tarefas escolares. O frio da região e as dificuldades de mobilidade em Caxias do Sul, porém, são fatores determinantes para que ela não tenha pretensão de permanecer no sul do Brasil.

A Diáspora Haitiana e suas especificidades são fatores importantes a serem compreendidos para refletir sobre este caso, posto que as duas jovens estudantes migrantes têm suas trajetórias marcadas por ela. São as singularidades desta diáspora que constituem o *background* das trajetórias destas jovens mulheres imigrantes negras. A naturalização do processo migratório faz parte da diáspora haitiana (HANDERSON, 2015); processo esse que é cercado por diferentes violências. Em uma das histórias narradas pela primeira interlocutora, a diáspora atravessa a vida da família desde cedo, pois seu pai viveu por uma década na República Dominicana, país vizinho ao Haiti, antes de migrar para o Brasil. A transnacionalidade, desde tão pequena, naturalizou o processo migratório, e tudo o que ele acarreta, como algo que “*faz parte da vida*”. Ainda que este processo possa resultar em traumas, pensá-lo e encará-lo como algo normal ou que “*é da vida*”, nas palavras das estudantes, gera a aceitação e a naturalização das violências que o processo implica. No caso da segunda interlocutora não acontece da mesma maneira, pois a migração do pai e, então, da família nuclear, é a primeira experiência na diáspora em seu contexto particular.

É indispensável compreender as singularidades desta diáspora para refletir crítica e compreensivamente os diferentes olhares do povo haitiano sobre o mundo, bem como das particularidades das relações que este constrói com os locais de destino. Handerson (2015, p. 54) ensina que o termo diáspora “dá forma, sentido e constitui o mundo social haitiano” e, ainda, está “associado à mobilidade transnacional como constitutiva da trajetória de vida das pessoas e

dos horizontes de possibilidades delas”. Assim, o termo assume diferentes formas e significados para o povo haitiano, não dizendo respeito apenas à mobilidade propriamente dita, mas igualmente àquilo que a ela se relaciona, ou seja, desde o próprio sujeito até suas posses, propriedades, hábitos e perspectivas provenientes da diáspora (HANDERSON, 2015).

No contexto da cultura haitiana, a diáspora se configura não apenas como uma mobilidade almejada pelos sujeitos e famílias, mas também como todo o universo e a cosmovisão que o processo de mobilidade implica. Migrar é poder avançar e isso mostra não apenas um esforço individual, mas também coletivo para alçar o indivíduo, sua família e a comunidade a um outro status. Além disso o *dyaspora* (aquele que migra) haitiano não deixa de participar da vida social e política do Haiti, visto que, de acordo com o autor supracitado, praticamente a metade da população haitiana vive fora do país e é responsável por parte significativa do dinheiro que circula no país. Percebe-se, então, que o projeto migratório no Haiti não é apenas individual, mas sobretudo coletivo, visto que mobiliza famílias e comunidades. Lançar-se ao exterior é ter a possibilidade de colaborar com a família e a comunidade a sair das condições de violências que ferem parte significativa da população, e, portanto, tem raiz e uma forte motivação no pertencimento (SILVA, 2018, p. 58).

Tal característica da cultura haitiana é imprescindível para perceber parte dos diversos motivos que levam ao processo de mobilidade e, também, às diferentes experiências das mulheres nos lugares por elas ocupados em diversos contextos. Na história de ambas está claro que sua experiência está diretamente vinculada ao reagrupamento familiar, pois são os pais que deram início ao movimento da família para o Brasil, em média um ano e meio antes que as duas interlocutoras pudessem migrar. É esse o pano de fundo da vida das jovens: o Haiti, país com agravados problemas estruturais (reflexos de uma colonização europeia escravocrata e de uma libertação revolucionária que resultou em décadas de embargos econômicos), que desenvolveu a cultura diaspórica definidora de uma cosmovisão, além de uma situação juridicamente regular no país de destino com a concessão de um visto humanitário que lhes concede direitos civis, mas não direitos políticos.

No que se refere à trajetória escolar, ambas estavam, à época, regularmente matriculadas no ensino público, o que possibilitou a elas um estágio no Projeto Jovem Aprendiz<sup>8</sup>. No caso desta escola, porém, onde a pesquisa aconteceu, as alunas não recebiam nenhum amparo específico para a aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento, como segunda língua ou assessoramento por tutoria. Uma das estudantes relata que, antes de chegar a Caxias, quando vivia em Flores da Cunha (cidade vizinha), sua escola ofertava aulas extras no contraturno para suprir as dificuldades linguísticas. Há um evento relatado pelas interlocutoras que demonstra a invisibilidade que a escola impôs às estudantes. Ambas relataram que, aos sábados (dia não letivo)

---

<sup>8</sup> Vinculado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

participavam de um curso de português como língua estrangeira de acolhimento no Centro de Acolhimento ao Migrante (CAM), que fica localizado não muito longe da escola. Em certo ponto do período letivo, todavia, em razão de greves e paralisações por melhores condições de trabalho dos professores da rede estadual, a escola precisou realizar reposição de hora/aula aos sábados e não liberou as estudantes para que seguissem no curso de português ofertado pelo CAM.

Se, por um lado, a escola mostrou-se insensível às necessidades específicas destas estudantes, por outro as interlocutoras relatam que tanto professores quanto colegas sempre se esforçaram para ajudá-las e incluí-las nas aulas. Relatam, ainda, que todos os professores se mostraram compreensivos e prestativos para ajudá-las durante as aulas, apesar da barreira linguística entre eles. Também, de acordo com o relato de ambas, foi organizado um evento na escola para falar sobre migrações com a ajuda do CAM, quando as duas foram encorajadas a falar de sua experiência. O que, inicialmente, tinha como intenção ajudar a escola a trabalhar a questão, foi, de fato, um evento traumático para as estudantes. Ao serem expostas na escola, sua insegurança e vulnerabilidades apenas se afloraram. As duas mostraram-se tímidas em todos os encontros em que houve conversa sobre suas trajetórias de migração e a vida na escola e na nova cidade; logo, é notório que se sentiram mais tímidas tendo sua condição sendo discutida na escola onde eram apenas duas.

## 6. Reflexões

Nos três casos aqui apresentados podemos encontrar três distintas maneiras de gestão da diversidade cultural dentro do espaço educativo, que se desenvolvem em três realidades distintas, não apenas social e culturalmente, mas também no que se refere aos perfis de migrações aos quais estão relacionados. No primeiro, o de Badalona, onde o contingente migratório é vasto, há uma rede de suporte que auxilia a escola e os educadores, além de uma mediação institucionalizada entre família e escola que vem atrelada a uma avaliação diagnóstica sobre o estudante, a saber: de onde ele vem, aspectos de sua cultura natal e do sistema de ensino de origem para a preparação de um plano específico de aprendizagem. No segundo caso, de Évora, a escola trabalha com a questão balizada pelas normativas da União Europeia e realiza um trabalho de suporte para os estudantes em contraturno, com apoio financeiro governamental e liberdade de gestão destes recursos. No terceiro caso, o brasileiro, há explícitos dois tipos de inclusão das estudantes: a primeira da escola em que foi realizada a pesquisa, onde há uma inclusão excludente, e as estudantes estão apenas matriculadas e frequentando a escola sem nenhum tipo de suporte especializado ou institucional para suas necessidades; e uma segunda que é relatada por uma das interlocutoras, que menciona uma escola que frequentava anteriormente em uma cidade menor, onde havia aulas de reforço no contraturno, similar ao sistema evorense.

Pudemos perceber, no caso catalão, quão importante é a figura do professor nesse contexto, sendo a figura central dentro do processo não apenas porque ensina, mas também porque faz a diferença no processo de acolhimento de um estudante, seja ele criança ou jovem, tornando-se uma referência para o



estudante e para a família. Já no caso evorense, notamos a importância da autonomia para a escola manejar seus recursos, e que existam diretivas externas que regulem os assuntos que são pertinentes a todas as pessoas independentemente de região. No caso brasileiro, vemos que pode ser de grande ajuda a parceria com instituições, se houver diálogo entre escola e rede parceira, porém são notórias as intersecções das vulnerabilidades vivenciadas por ambas as estudantes, sobretudo em relação aos marcadores sociais de diferença, quando não apenas o gênero, mas também o lugar de origem, a raça e a geração, são aqueles com maior incidência nas suas falas.

Por fim, percebe-se que a inclusão das jovens do caso gaúcho não acontece por meio de práticas de promoção da riqueza da diversidade cultural e da valorização das culturas (tal qual o caso da estudante brasileira em Badalona), porém única e exclusivamente por intermédio de sua matrícula na escola. Neste caso ficou perceptível que, no caso aqui analisado, as estudantes migrantes são dependentes da sensibilização social (solidariedade), aquilo que é chamado de Pedagogia da Sociedade Civil (BARBOSA, 2010), pois, institucionalmente, há falhas que não colaboram para a inclusão deste público. Ainda que isso possa passar com alguns grupos e em lugares específicos, não se deve esperar que apenas a empatia e a solidariedade garantam essa inclusão. É preciso que existam ações inclusivas institucionalizadas que dialoguem com os valores promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos da qual somos partícipes.

No caso das estudantes haitianas no sul brasileiro, há uma necessidade de sensibilizar a população a fim de se remediar possíveis discursos e atitudes xenófobas provindas da socialização, quando em um plano ideal isso deveria ocorrer de maneira natural, construindo-se a educação para as diversidades. Isso pode gerar uma visão de que o imigrante e/ou refugiado, a criança migrante/refugiada, é um problema para a escola, para o sistema de educação, quando, na verdade, trabalhar com a diversidade que esta criança proporciona à escola traria mais recursos pedagógicos para que aprendamos a viver juntos (DELORS, 2012). Países que sofreram rápidos e severos fluxos migratórios recentemente experienciaram isso. Por exemplo, Rutter e Jones (2001) observaram o grande risco de crianças refugiadas serem vistas como um problema para o sistema de educação britânico, colocando pressão sobre recursos e insistindo que, de fato, essas crianças trazem vastas oportunidades e perspectivas que enriquecem a educação de todos os envolvidos (VECK; PAGDEN; WHARTON, 2018, p. 174). O crucial, aqui, é entender a inclusão de uma forma ampla e que não foca somente nas necessidades especiais dos alunos ou na sua necessidade de aprender uma nova língua, por exemplo. Significa realmente dar boas-vindas a esses indivíduos, suas diferenças, diversidades e potencialidades, oportunizando a essas crianças transformarem positivamente a vida de outros (VECK; PAGDEN; WHARTON, 2018).

Nessa senda, argumentamos que se faz necessário desenvolver uma interculturalidade crítica, que, segundo Candau (2016), tem como principais características:

[...] promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões



diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (p. 808). [Ver também CANDAU, 2012].

Nessa perspectiva, o diálogo e a troca entre diferentes culturas torna-se um caminho para promover o respeito à alteridade, à empatia e à solidariedade, porém é ainda um desafio para quem vive esta realidade. Para isso, há inúmeras ações, que vão do micro ao macro, e possibilitam a valorização do Outro, da diferença e da pluralidade. Como assinala Candau, porém, é preciso ver o Outro e a Escola não através de uma lente simplista e daltônica que vê os sujeitos e a instituição como uma pequena paleta de cores mas não um arco-íris de culturas.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos 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, 2014, p. 1).

Destarte, para incluir e acolher estudantes de contextos culturais diversos, é de suma importância valorizar suas culturas por meio de práticas pedagógicas e ações que tenham como objetivo mostrar aos alunos a riqueza que esta diversidade e intercâmbio entre culturas pode trazer para todos. Essa valorização é possível se os diferentes componentes curriculares conseguirem enxergar, por intermédio de seus docentes, essa riqueza. Atividades que valorizem diferentes aspectos culturais, como a culinária, o folclore, as artes, a música, a dança, o cinema (dentre tantos que podem ser trabalhados), têm um grande potencial para desmistificar visões etnocêntricas que são, muitas vezes, geradoras de preconceitos, intolerâncias e conflitos. Significa trabalhar com uma noção de valores éticos, de acolher o Outro. Um simples exemplo disso nos é relatado pelo vice-diretor da *School of Sanctuary* no Reino Unido:

Fizemos recentemente sacolinhas de boas-vindas para os refugiados e asilados recém-chegados à cidade, e isso fez com que nossos alunos refletissem como se sentiriam se eles estivessem naquela situação, e o que eles desejariam receber naquela sacolinha, o que os faria se sentir bem-vindos; e as ideias que eles tiveram foram maravilhosas, excelentes. Acredito que esse projeto os ajudou a abrir os olhos para diferentes experiências, diferentes desafios enfrentados em outras partes do mundo e, crucialmente, os ajudou a ter empatia para com o Outro (*apud* VECK; PAGDEN; WHARTON, 2018, p. 174, nossa tradução).

Para que isso seja efetivado, é importante a criação de políticas públicas de acolhimento, acompanhamento e inclusão dessa população no meio escolar. Por si só isso, entretanto, não é suficiente. Faz-se mister que cursos de pedagogia e Licenciaturas também se transformem ante a essa nova realidade global, quando a imigração é um fato e o estudante imigrante e/ou refugiado constantemente presente na sala de aula. Afinal, o professor está na linha de frente nesse processo de acolhimento, acompanhamento e inclusão, e em contato direto com esses estudantes. Nesse sentido, é urgente definir a instituição de mudanças e aprimoramentos em cursos de formação de professores. O que ocorre é, de fato, uma mudança paradigmática, de um entendimento “baseado nas necessidades” para um “baseado nas potencialidades”, operacionalizando, assim, a diversidade linguística, aspectos multiculturais e étnicos. Essa mudança paradigmática reconhece os benefícios da diversidade cultural, linguística, religiosa e social nas escolas (KOEHLER; SCHNEIDER, 2019), e, conseqüentemente, para a sociedade, diminuindo preconceitos, encorajando a empatia para com o Outro, fomentando o diálogo e o respeito – educando, deste modo, para uma sociedade, de fato, democrática.

## Referências

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação; Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BARBOSA, M. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, MA: Ufma, v. 40, n. 141, p. 993-1.023, 2010.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL, M. J. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério da Justiça; Secretaria de Assuntos Legislativos. 2015. Disponível em: [http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PoD\\_57\\_web2.pdf](http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PoD_57_web2.pdf). Acesso em: 6 out. 2020.

BURITICÁ, M. M. E. Somos muitos, somos diversos e aqui estamos cruzando fronteiras: compreensões acerca dos processos migratórios juvenis. **Desidades**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 16, a. 5, jul./set. 2017.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CANDAU, V. M. F. **Concepções de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, V. M. F. **Escola, inclusão social e diferenças culturais**. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas, SP: Unicamp, jul. 2012. p. 225-236.

COSTA, G. S. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona. **Revista Internacional da Mobilidade Humana**, Brasília, a. XX, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/492>. Acesso em: 1º nov. 2007.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

HANDERSON, J. Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015.

HANDERSON, J.; JOSEPH, R-M. As relações de gênero, de classe e de raça: mulheres imigrantes haitianas na França e no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, UnB, v. 9, n. 2, 2015.

KOEHLER, C.; SCHNEIDER, J. Young refugees in education: the particular challenges of school system in Europe. **Comparative Migration Studies**, v. 7, n. 28. 2019.

MARQUES, T. S.; MATOS, F.; MAIA, C.; RIBEIRO, D. Crise e vulnerabilidade social: uma leitura territorial. In: **JORNADAS DE GEOGRAFÍA ECONÓMICA**, 7., Los escenarios económicos en transformación. La realidad territorial tras la crisis económica USC-AGE, 2016. p. 163-174.

REDIN, G.; MINCHOLA, L. A. B. Proteção dos refugiados na Declaração de Cartagena de 1984: uma análise a partir do caso dos haitianos no Brasil. In: **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 4, n. 1, p. 20-45, 2013.

RUTTER, J.; JONES, C. **Refugee education: Mapping the field**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2001.

SAYAD, A. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

DA SILVA, L. R.; GUILHERME, A. A.; NARDI, H. C.; BRITO, R. O. *Educação intercultural em contextos migratórios ibero-brasileiros*  
Dossiê: Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade

SILVA, L. R. da. **A inclusão de imigrantes na Educação Básica**: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PPGEdu, Porto Alegre, 2018.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

VECK, W.; PAGDEN, L.; WHARTON, J. Children Seeking Refuge, Assimilation and Inclusion: Insights from the United Kingdom. *In: Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe*. Leiden, NL: Brill Sense, 2018. p. 161-176.

YIN, R. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman, 2005.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: realizou trabalho de campo, sistematização dos dados coletados, escrita e análise dos dados.

Autor 2: Colaborou na escrita e na análise dos dados.

Autor 3: Colaborou na escrita e na revisão do artigo.

Autor 4: Colaborou na revisão do artigo.

Enviado em: 29/outubro/2020 | Aprovado em: 24/junho/2021